Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje

Alexander Ortiz Ocaña
University of Magdalena

En este libro se analizan las implicaciones de las teorías del aprendizaje en los modelos pedagógicos contemporáneos.

Se analizan diversas clasificaciones de modelos propuestas por E. Planchard, Rafael Flores Ochoa, Julián de Zubiría Samper, Miguel de Zubiría Samper, así como otras tipologías de modelos pedagógicos, tales como la enseñanza problémica (Mirza I. Majmutov) y la pedagogía conceptual (Fundación Alberto Merani).

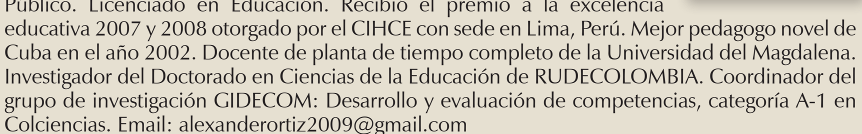
Se resignifica el papel de las ciencias de la educación en la configuración de los modelos pedagógicos y se hace una conceptualización teórico y metodológica de los modelos pedagógicos, que incluye algunas definiciones relacionadas con los modelos, la definición del concepto Modelo Pedagógico, los rasgos generales de los Modelos Pedagógicos, así como los postulados teóricos y metodológicos para la elaboración de los modelos pedagógicos.

Se aporta una nueva clasificación de los modelos pedagógicos, que está integrada por la pedagogía tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa, la escuela del desarrollo integral y la Teo pedagogía (Teoría del Aprendizaje Divino, Alexander Ortiz; 2008)

- **Identifique teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos**
- **¿Cómo enseñar?**
- **¿Cómo aprender?**
- **Aplica estrategias didácticas novedosas y participativas**



Alexander **Ortiz** Ocaña



Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Contador Público. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Coordinador del grupo de investigación GIDECOM: Desarrollo y evaluación de competencias, categoría A-1 en Colciencias. Email: alexanderortiz2009@gmail.com

Ha publicado más de 20 libros sobre currículo, evaluación, creatividad, didáctica problemizadora, lúdica, estrategias pedagógicas, educación de la felicidad, modelos pedagógicos y docencia universitaria. Conferencista, consultor y asesor pedagógico en varias universidades, empresas e instituciones educativas de Colombia.



E-learning en:
www.aprendizajeenlinea.com
Contenidos libres en:
www.edicionesdelau.com

ISBN 978-958-762-136-5



Alexander Ortiz Ocaña

Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje

Educación



Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje

Alexander **Ortiz** Ocaña



MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?

Alexander Ortiz Ocaña*

Ediciones de la U

2013

* Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Experto en Afectividad, Formación por Competencias, Creatividad, Lúdica y Pedagogía Problémica. Contador Público. Licenciado en Educación. Ha publicado más de 20 libros sobre currículo, evaluación, creatividad, pedagogía del amor, didáctica problematizadora, lúdica, estrategias pedagógicas, dinámicas de grupo, modelos pedagógicos y docencia universitaria. Ha participado como ponente en múltiples congresos de educación a nivel nacional e internacional, siendo el más significativo la III Cumbre Iberoamericana de Educación; Panamá 2007. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena. Editor de la Revista Praxis. Director del grupo de investigación Desarrollo y Evaluación de Competencias (GIDECOM), categoría A-1 en Colciencias. Docente e investigador de la línea Pedagogía e Interculturalidad del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA y la Universidad del Magdalena.

e-mail: alexanderortiz2009@gmail.com

ÍNDICE

[1] Grupo de Investigación Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos, de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual “Alberto Merani”.

INTRODUCCIÓN

Reconocer el carácter social de la actividad humana, teniendo en cuenta el papel de los factores sociales el devenir y desarrollo de la especie hombre, significa reconocer como producto al trabajo colectivo como transformador de sí mismo; proceso no espontáneo, sino consciente proyectado sobre la base de objetivos previamente determinados que ha impuesto al hombre, como sujeto del proceso productivo, la necesidad de buscar varios métodos y procedimientos que garanticen la efectividad del proceso productivo por un lado y que lo hagan más eficiente y menos costoso por otro.

La transmisión de valores culturales, ético y estéticos entendida como educación requiere también como actividad humana que es de la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva como para hacer realidad el ideal de hombre que cada época traza.

El sistema educativo como soporte concreto de la educación tiene una estrecha vinculación con las necesidades sociales que son las que en última instancia definen sus funciones. Las exigencias que cada sociedad impone a la institución educativa son típicas, tienen un carácter clasista, responden a las características esenciales de la formación económico - social en la que se encuentran y a su época histórica concreta.

La práctica educativa cotidiana responde a la ideología de la clase dominante y por eso la institución educativa transmite los valores de esta clase, que intenta mantenerse en el poder. Esto no niega la aspiración de los sectores más progresistas de la sociedad que luchan por transformar la educación, para que esta contribuya realmente al progreso social.

Por eso la sociedad necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros, la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira.

La creación de modelos de formación de hombre se convierte desde el punto de vista filosófico y social tratados en una necesidad.

Desde el punto de vista psicológico la personalidad es el resultado de la interacción de múltiples influencias del medio social donde el individuo crece y se desarrolla sobre determinados presupuestos individuales, se forma, se transforma y desarrolla paralelamente con el individuo: la modelación del sistema de influencias es una necesidad de la sociedad.

Al personal docente se le exige la dirección científica del proceso pedagógico. Sin embargo la práctica de la educación refleja algún nivel de improvisación del docente y un ajuste a las particularidades de los sujetos de la educación. Quienes somos responsables de la dirección de este proceso, no siempre estamos lo suficientemente claros de nuestros propios objetivos y las diferentes vías que conducen al éxito.

El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado diseñado con anterioridad de manera que se pueda predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo.

La historia de la educación demuestra que existen intentos de diseño de procesos educacionales en correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aún cuando los modelos proyectados responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico.

¿Bajo qué principios han sido elaborados estos modelos?

¿Qué criterios se han seguido para su construcción?

La ciencia pedagógica no ha trabajado con profundidad este problema. Existen varias definiciones, algunos componentes fundamentales pero difieren en dependencia de la concepción sobre Pedagogía, sobre proceso pedagógico, sobre personalidad y sobre modelación que se asuma.

¿Qué es en realidad un modelo pedagógico?, ¿Qué elementos lo componen?

Reflexionar sobre estas interrogantes y detenerse en la conceptualización de modelo pedagógico es recomendable antes de determinar la propuesta concreta a asumir para la dirección del proceso docente educativo.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos.

El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo.

La modelación científica nos permite obtener como resultado un modelo que media entre el sujeto y el objeto real que ha sido modelado.

La modelación del proceso pedagógico tiene sus propias peculiaridades que hacen diferente su modelo de otros. La conceptualización de qué es un modelo pedagógico, facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa.

En este libro se analizan las implicaciones de las teorías del aprendizaje[2] en los modelos pedagógicos contemporáneos[3]

Se analizan diversas clasificaciones de modelos propuestas por E. Planchard, Rafael Flores Ochoa, Julián de Zubiría Samper, Miguel de Zubiría Samper, así como otras

---

2 Conductismo, teorías constructivistas, psicología cognitiva contemporánea, aprendizaje significativo, tendencias humanistas y enfoque histórico – cultural o socio histórico.

3 Escuela pasiva, escuela activa, énfasis en los contenidos, centrado en los efectos, enfatiza en el proceso, tradicional, conductista, romántico, desarrollista, socialista, heteroestructurante, autoestructurante, dialogante, industrial, humanístico, funcional, estructural, aprendizaje basado en problemas, modificabilidad cognitiva, aprendizaje significativo, pedagogía problémica, enseñanza para la comprensión, pedagogía conceptual.

tipologías de modelos pedagógicos, tales como la enseñanza problémica (Mirza I. Majmutov) y la pedagogía conceptual (Fundación Alberto Merani).

Se resignifica el papel de las ciencias de la educación en la configuración de los modelos pedagógicos y se hace una conceptualización teórico y metodológica de los modelos pedagógicos, que incluye algunas definiciones relacionadas con los modelos, la definición del concepto Modelo Pedagógico, los rasgos generales de los Modelos Pedagógicos, así como los postulados teóricos y metodológicos para la elaboración de los modelos pedagógicos.

Se aporta una nueva clasificación de los modelos pedagógicos, que está integrada por la pedagogía tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa, la escuela del desarrollo integral y la Teo pedagogía (Teoría del Aprendizaje Divino, Alexander Ortiz; 2008)

Finalmente se hace una argumentación científica, se ilustran y se describen los componentes didácticos estructurales del modelo pedagógico de una institución educativa.

CAPÍTULO 1

IMPLICACIONES DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

1.1. EL CONDUCTISMO (B. F. Skinner)

La concepción conductista dominó gran parte de la primera mitad del siglo XIX. Las investigaciones sobre el comportamiento animal hicieron pensar que el aprendizaje era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo. La repetición era la garantía para aprender y siempre se podía obtener más rendimiento si se suministraban los refuerzos oportunos.

Esta concepción del aprendizaje, asociada al esquema estímulo - respuesta, era coherente con las concepciones epistemológicas empiristas - conductistas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, que ya habían defendido Bacon y Pearson en los siglos XVIII y finales del XIX, respectivamente.

Los años cuarenta fueron hegemónicos de esta concepción y debido a ello se eclipsaron otras tendencias que empezaban a surgir, para las que la comprensión humana se basaba en algo más que en la lógica del descubrimiento.

En este enfoque el trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos contingenciales de reforzamiento para enseñar.

Keller (1978) ha señalado que en esta aproximación, el maestro debe verse como un "ingeniero educacional y un administrador de contingencias".

Un maestro eficaz debe de ser capaz de manejar hábilmente los recursos tecnológicos conductuales de este enfoque (principios, procedimientos, programas conductuales), para lograr con éxito niveles de eficiencia en su enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus

estudiantes.

Dentro de los principios deben manejar especialmente los referidos al reforzamiento positivo y evitar en la medida de lo posible los basados en el castigo (Skinner, 1970).

Según los conductistas, para que los estudiantes aprendan basta con presentar la información.

La Escuela Nueva nacida a inicios del siglo XX (que no ha podido aún consolidarse ni siquiera parcialmente), surge como respuesta a la Educación Tradicional que tiene un enfoque externalista, "bancario", como lo define Paulo Freire.

Características de este enfoque:

- ♦ Ser un proceso de enseñanza - aprendizaje estandarizado, donde se absolutizan los componentes no personales: objetivos, contenidos, métodos, recursos didácticos y evaluación; con métodos directivos y frontales.

- ♦ El profesor es un trasmisor de conocimientos, autoritario, rígido, controlador, no espontáneo, ya que su individualidad como profesional está limitada porque es un ejecutor de indicaciones preestablecidas.

- ♦ El estudiante es un objeto pasivo, reproductor de conocimientos, lo que se manifiesta en su falta de iniciativa, pobreza de intereses, inseguridad y rigidez. Para él aprender es algo ajeno, obligatorio, por cuanto no se implica en éste como persona.

La educación así concebida, ha demostrado ser ineficiente para las condiciones socioeconómicas de la época moderna. La característica más universal de esta época es su incesante cambio, que afecta a todos los sectores económicos, instituciones sociales y personas que se vinculan a ellas.

Esto obedece al desarrollo de las fuerzas productivas que es provocado, entre otras cosas, por el progreso tecnológico y la aplicación de la ciencia a la producción. Contribuyen también a este cambio, que el hombre percibe como inestabilidad e

incertidumbre, la creciente contradicción de estas fuerzas productivas con las relaciones de producción vigentes.

El grado de competitividad a lograr, basado en los niveles de producción (cantidad y calidad), con indicadores mundiales, es el eje central del desarrollo moderno. Los paradigmas de progreso tienden hacia la conformación de bloques regionales que enfrenten los elevados gastos de investigación y desarrollo. Se necesita entonces, una fuerza laboral que tenga cada vez más preparación técnica, con sólidos valores, que sea capaz de autorregularse dentro de ciertos límites.

También en la contemporaneidad existe un conjunto de problemas globales y de necesidades sociales generales, tales como, la supervivencia del género humano, en primer lugar, la conservación de los logros de la cultura creada por el hombre, la transformación y desarrollo hacia mejores condiciones de vida para toda la humanidad. Estos ponen su impronta en todos los modelos educativos de una u otra forma.

Por otra parte, las condiciones unipolares de hoy, con la creciente desigualdad socioeconómica entre los países desarrollados y subdesarrollados condicionan la diferencia en las ideas sobre la educación, su función social y su instrumentación real.

Todas estas condiciones requieren de un hombre capaz de enfrentarse crítica e independientemente al enorme cúmulo de conocimientos existentes, que sepa tomar decisiones, que sea cada vez más creativo y auto determinado; participante comprometido de diversas transformaciones técnicas, científicas, económicas y sociales.

¿Puede la institución educativa contribuir a la consecución de este objetivo?

Por supuesto que sí, si cambia, ubicándose en el contexto socio histórico actual, a partir de los logros más relevantes de la Educación Universal, ajustándolos a nuestras condiciones particulares y movilizando a toda la sociedad para ello.

En este sentido hay, en nuestro criterio, cuatro referentes teóricos indispensables a tomar en cuenta, que correctamente valorados e integrados dialécticamente conducen a una

nueva concepción de la institución educativa en función del desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

Referentes teóricos para el desarrollo de la creatividad en la escuela:

- Las teorías constructivistas.
- La psicología cognitiva contemporánea.
- Las tendencias humanistas.
- El enfoque histórico - cultural.

El análisis pormenorizado de estas corrientes es imposible en un trabajo como éste, por eso solo tomaremos aquellos elementos que, a nuestro juicio, constituyen sus aportes y limitaciones fundamentales.

1.2. LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS (Jean Piaget)

De acuerdo con la aproximación psicogenética el maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los estudiantes. Debe conocer a profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los estudiantes y las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo general. Su papel fundamental consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y auto confianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje autoestructurante de los estudiantes, principalmente a través de la "enseñanza indirecta" y del planteamiento de problemas y conflictos cognoscitivos.

El maestro debe reducir su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el estudiante no se sienta supeditado a lo que él dice, cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y no se fomente en él la dependencia y la heteronomía moral e intelectual.

En este sentido, el profesor debe respetar los errores (los cuales siempre tienen

algo de la respuesta correcta) y estrategias de conocimiento propias de los niños y no exigir la emisión simple de la "respuesta correcta". Debe evitar el uso de la recompensa y el castigo (sanciones expiatorias) y promover que los niños construyan sus propios valores morales y sólo en aquellas ocasiones cuando sea necesario hacer uso más bien, de lo que Piaget llamó sanciones por reciprocidad, siempre en un contexto de respeto mutuo.

De acuerdo con los escritos de Piaget (1985) existen dos tipos de sanciones: las sanciones expiatorias y las sanciones por reciprocidad. Las sanciones por expiación, son aquellas donde no existe una relación lógica entre la acción a ser sancionada y la sanción; esto es, el vínculo es totalmente arbitrario e impuesto por una persona con autoridad.

Estas sanciones, obviamente están asociadas con el fomento de una moral heterónoma en el niño. En cambio las sanciones por reciprocidad, son aquellas que están directamente relacionadas con el acto a sancionar y su efecto es ayudar a construir reglas de conducta mediante la coordinación de puntos de vista (finalmente esta coordinación, es la fuente de la autonomía tanto moral como intelectual). Las sanciones de este tipo están basadas en la "regla de oro" (no hagas a otro lo que no quieras que te sea hecho) y deben ser utilizadas sólo en casos necesarios y siempre en un ambiente de mutuo respeto entre el maestro y el estudiante.

Finalmente, respecto a la formación docente es importante también ser congruente con la posición constructivista, esto es, permitiendo que el maestro llegue a asumir estos nuevos roles y a considerar los cambios en sus prácticas educativas (en la enseñanza, la interacción con los estudiantes, etc.) por convicción autoconstruida (no por simple información sobre las ventajas de esta nueva forma de enseñar, aunque en el fondo no crean en ellas...) luego de la realización de experiencias concretas e incluso dando oportunidad a que su práctica docente y los planes de estudio se vean enriquecidos por su propia creatividad y vigencias particulares.

Bajo la denominación de constructivismo se agrupan diversas tendencias, escuelas psicológicas, modelos pedagógicos, corrientes y prácticas educativas.

De forma general es una idea, un principio explicativo del proceso de formación y desarrollo del conocimiento humano, y de su aprendizaje.

Este principio plantea que el conocimiento humano es un proceso dinámico, producto de la interacción entre el sujeto y su medio, a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que le permiten adaptarse al medio.

El constructivismo como categoría incorporada con más o menos aceptación a las ciencias psicológicas y pedagógicas está condicionada socio históricamente. Su contenido se ha modificado, se ha enriquecido y ha reflejado los matices filosóficos, económicos, sociológicos, políticos y científicos de las ideas predominantes en un momento dado. A su vez, la forma de comprender el constructivismo ha tenido implicaciones importantes en el terreno de la práctica educativa y en la propia teoría pedagógica.

El paradigma de constructivismo comienza a gestarse en la década del 20 del siglo XX en los trabajos del psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget.

Ideas centrales de la teoría de Piaget:

♦ El conocimiento humano es una forma específica, muy activa de adaptación biológica de un organismo vivo complejo a un medio ambiente complejo.

♦ Esta adaptación es interactiva, es decir, el conocimiento humano surge en la relación del sujeto con su medio.

♦ Para comprender esta relación de un sistema vivo, con su ambiente la noción fundamental es la de equilibrio: en un medio altamente cambiante para que un organismo permanezca estable y no desaparezca debe producir modificaciones tanto en su conducta (adaptación), como de su estructura interna (organización).

♦ El organismo cognitivo que Piaget postula, selecciona e interpreta activamente la información procedente del medio para construir su propio conocimiento en vez de copiar

pasivamente la información tal y como se presenta ante sus sentidos. Todo conocimiento es, por tanto, una construcción activa de estructuras y operaciones mentales internas por parte del sujeto.

- ♦ Los mecanismos de este proceso de adaptación - construcción del conocimiento son dos aspectos simultáneos, opuestos y complementarios, la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere al proceso de adaptar los estímulos externos a las propias estructuras mentales internas, ya formadas. Mientras que la acomodación hace referencia al proceso de adaptar esas estructuras mentales a la estructura de esos estímulos.

- ♦ La vía para esta construcción del conocimiento va a partir de las acciones externas con objetos que ejecuta el niño, por un proceso de internalización, a transformarse paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales. Esta internalización es el proceso de desarrollo intelectual del sujeto que tiene tres grandes períodos: la inteligencia sensorio - motriz, el de preparación y realización de operaciones concretas y finalmente el del pensamiento lógico formal.

- ♦ El desarrollo intelectual es la premisa y origen de toda la personalidad, o lo que es lo mismo, a partir del desarrollo del pensamiento se produce el desarrollo moral, afectivo del niño.

Aportes:

- ♦ La importancia que confiere al carácter activo del sujeto en la obtención de su conocimiento y en su desarrollo creativo.

- ♦ El papel de los conocimientos previos del sujeto en toda nueva adquisición de los mismos y en la configuración de sus competencias creativas.

- ♦ El proceso de interiorización como vía para el desarrollo de la creatividad.

- ♦ El reconocimiento del papel de lo biológico en el desarrollo psicológico.

♦ El método de estudio del pensamiento y las tareas experimentales que utiliza para estudiarlo.

Limitaciones:

♦ El espontaneísmo del desarrollo psíquico, intelectual, en la construcción del conocimiento, es decir, el desarrollo tiene su propio auto movimiento, es interno, individual, en la relación directa con los objetos y el medio social como fondo solamente.

♦ La subvaloración del rol de lo social en el desarrollo psíquico.

♦ El intelectualismo en la compresión de lo psicológico en el ser humano.

Aunque Piaget no le confiere un papel esencial a la educación en el proceso de construcción del conocimiento y en el desarrollo intelectual humano, su teoría ha tenido una amplia repercusión en las concepciones pedagógicas modernas.

Una de estas aplicaciones, es la llamada Pedagogía Operatoria, nacida en Europa, donde la enseñanza favorecedora del desarrollo intelectual debe partir del conocimiento de los niños.

El aprendizaje se concibe como la construcción de estructuras mentales por parte del sujeto. La enseñanza debe ayudar a esto y, además, debe propiciar el desarrollo de la lógica infantil, estimular el descubrimiento personal del conocimiento, evitar la transmisión estereotipada, proponer situaciones desafiantes, contradicciones que estimulen al estudiante a buscar soluciones.

En estas aplicaciones el maestro tiene la función de orientador, facilitador del aprendizaje, pues a partir del conocimiento de las características intelectuales del niño en cada período debe crear las condiciones óptimas para que se produzcan las interacciones constructivas entre el estudiante y el objeto de conocimiento, para que comprenda que puede obtener dicho conocimiento por sí mismo, observando, experimentando, combinando sus razonamientos.

1.3. LA PSICOLOGÍA COGNITIVA CONTEMPORÁNEA (Jerome Bruner, David Ausubel, Robert Sternberg, R. Glaser)

Después de la Segunda Guerra mundial, el gigantesco avance de la tecnología computacional en particular y de la ciencia en general se convirtió en un estímulo extraordinario para el cambio de paradigmas en Psicología, ya que los existentes no podían dar respuestas a las nuevas exigencias que esta Revolución Científico - Técnica necesita.

Además, los logros de la Ingeniería Espacial Soviética provocaron una violenta reacción en los Estados Unidos en contra del neo conductismo imperante en su sistema educativo, dando paso a un resurgir de la psicología cognitiva. En este resurgimiento puede hablarse de dos momentos: un pre computacional y los llamados teóricos del procesamiento de la información (Psicología Cognitiva Contemporánea).

Autores destacados como J. Bruner, D. Ausubel, R.Sternberg, R. Glaser, por mencionar algunos, forman parte de este movimiento. Todos ellos en diferentes formas enfatizan la importancia del estudio de los procesos del pensamiento, de la estructura del conocimiento, de los mecanismos que explican éste, así como, en el estudio experimental de los mismos, no solo en condiciones de laboratorio, sino también, en condiciones naturales del aula.

Este movimiento es muy amplio y variado, por lo que no podemos abarcar todas sus manifestaciones, nos limitaremos a considerar sus valores positivos y principales aportes para el desarrollo de la creatividad, a nuestro juicio.

Valores positivos:

- El rescate de los aspectos cognitivos que están en la base del aprendizaje creativo.

- La consideración de estos aspectos cognitivos como mediadores de la conducta, siendo ellos los que se modifican en el aprendizaje y luego causan el cambio de comportamiento.

♦ La utilización del método experimental natural en el estudio del aprendizaje creativo y de los procesos cognitivos que están en su base.

♦ La indicación y demostración de la importancia de la meta cognición, como conocimiento y control del procesamiento de la información, en el aprender.

Limitaciones:

♦ Solo se centra en el estudio de las estructuras y el funcionamiento cognitivo, descuidando otros aspectos de la personalidad que también influyen en el aprendizaje.

♦ Se ocupan preferentemente de estudios experimentales, explicativos, no interventivos.

♦ A partir de estas concepciones aún no han cristalizado propuestas bien diferenciadas acerca de la enseñanza.

Esto es válido fundamentalmente en la última etapa, anteriormente están los aportes de Bruner (aprendizaje por descubrimiento) y de Ausubel (aprendizaje significativo), que están presentes en numerosas corrientes pedagógicas, pero no en forma pura.

En estas tendencias, como primera condición, el maestro debe partir de la idea de un estudiante activo que aprenda significativamente, que aprenda a aprender y a pensar. Su papel en este sentido, se centra especialmente en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren esos fines.

Las diferencias con el profesor tradicionalista consisten en no centrarse en enseñar exclusivamente información, ni en tomar un papel protagónico (es el que sabe, el que da la clase, etc.), en detrimento de la participación de los estudiantes.

Desde la perspectiva ausubeliana, el profesor debe estar profundamente interesado en promover en sus estudiantes el aprendizaje significativo de los contenidos escolares (descubrimiento y recepción). Para ello, es necesario que procure que en sus lecciones,

exposiciones de los contenidos, lecturas y experiencias de aprendizaje, exista siempre un grado necesario de significatividad lógica (arreglo lógico de ideas, claridad de expresión, estructuración adecuada, etc.) para aspirar a que los estudiantes logren un aprendizaje verdaderamente significativo.

Igualmente, debe conocer y hacer uso de las denominadas estrategias instruccionales cognitivas, para aplicarlas de manera efectiva en sus cursos o situaciones instruccionales.

Otro aspecto relevante, es la preocupación que debe mostrar por el desarrollo, inducción y enseñanza de habilidades o estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas de los estudiantes.

En los enfoques de enseñar a pensar, el maestro debe permitir a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre tópicos definidos de antemano o que emerjan de las inquietudes de los estudiantes, con un apoyo y retroalimentación continuas.

1.4. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (David Ausubel)

Ausubel publica en 1963 su obra “Psicología del aprendizaje verbal significativo”. Su teoría acuña el concepto de aprendizaje significativo para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del estudiante en la adquisición de nuevas afirmaciones.

Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama organizadores previos, una especie de puentes cognitivos, a partir de los cuales los estudiantes puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión - recepción significativa, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos.

Para Ausubel lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los

estudiantes. Propone para ello la técnica de los mapas conceptuales que es capaz de detectar las relaciones que los estudiantes establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

La **diferenciación progresiva** significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado así como su ámbito de aplicación. Con la **reconciliación integradora** se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos. Las personas altamente inteligentes parecen caracterizarse por tener más conceptos integrados en sus estructuras y poseer mayor número de vínculos y jerarquías entre ellos.

Condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo:

- Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.

- Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del estudiante, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.

- Que los estudiantes estén motivados para aprender.

La teoría de Ausubel aportó ideas muy importantes como la del aprendizaje significativo, el interés de las ideas previas y las críticas a los modelos inductivistas. Sin embargo, se ha criticado por varios autores su reduccionismo conceptual y el modelo didáctico que defiende la transmisión - recepción. Muchos investigadores cuestionan la pertinencia de su aplicación en edades tempranas.

Driver y Gil (1986), critican este modelo porque consideran que no es capaz de resolver los problemas asociados a la persistencia de los errores conceptuales o concepciones alternativas o creencias.

Dada la abundancia de las teorías de la enseñanza, hemos de seleccionar aquella que por su amplitud comprensiva, relevancia y significatividad, facilite las bases necesarias para entender la acción didáctica, como actividad interactiva.

Desde esta concepción la enseñanza es un proceso de interrelación y clarificación continua entre docentes y estudiantes en el marco de un clima social generado por estos protagonistas dentro de un contexto comunitario, en el que se manifiestan una serie de problemáticas que el estudiante debe resolver.

1.5. LAS TENDENCIAS HUMANISTAS (Carl Rogers, Hamachek, A. Maslow)

El núcleo central del papel del docente en una educación humanista está basado en una relación de respeto con sus estudiantes. El profesor debe partir siempre, de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa (Hamachek, 1987).

Otra característica importante del maestro humanista, asociada con la anterior es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los estudiantes. Sus esfuerzos didácticos, deben estar encaminados a lograr que las actividades de los estudiantes sean auto dirigidas fomentando el auto aprendizaje y la creatividad. El maestro no debe limitar ni poner restricciones en la entrega de los materiales pedagógicos, más bien debe proporcionarles a los estudiantes, todos los que estén a su alcance (Rogers, 1978).

Rasgos que debe poseer el maestro humanista:

1.-Debe ser un maestro interesado en la persona total de los estudiantes (Hamachek, 1987).

2.-Debe estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas (Carlos, Hernández y García, 1991; Sebastián, 1986).

3.-Fomentar el espíritu cooperativo de sus estudiantes (Sebastián, 1986).

4.-Deben ser frente a sus estudiantes tal y como son, auténticos y genuinos (Good y Brophy, 1983; Sebastián, 1986).

5.-Deben comprender a los estudiantes poniéndose en el lugar de ellos, siendo sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática) (Good y Brophy, 1983).

6.-Debe rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas (Sebastián, 1986).

Estas ideas humanistas que surgen entre los llamados "teóricos de la Tercera Fuerza" (Rogers, Maslow), también aparecen como reacción a los paradigmas empiristas, conductistas y psicoanalíticos.

Aunque se acercan más a estos últimos, responden a la necesidad de crear una nueva imagen del hombre, de la sociedad y de la ciencia. Conciben al ser humano... "como un ser esencial, con una naturaleza biológica y que es miembro de una especie"... (A. Maslow, en Some educational implicatios of Humanistic Psycologies, 1968).

Para ellos la tarea del educador es ayudar a la persona a encontrar lo que tiene en sí mismo, a descubrir su auténtico yo; no forzarla o formarla de un modo predeterminado que alguien ha decidido de antemano, a priori. Pero esta persona singular pertenece a una especie, comparte una humanidad, por lo que también debe aprender a ser completamente humano. Hablan entonces de dos tipos de aprendizaje, intrínseco, para ser persona y el extrínseco, impersonal de conocimientos y hábitos.

Aspectos positivos:

♦ El énfasis de la subjetividad, el papel activo del sujeto en sus aprendizajes de vida, creativos y significativos.

♦ La atención a las diferencias individuales.

♦ El aprendizaje dinámico, flexible con momentos de iluminación, audacia (de salto cualitativo), y momentos de consolidación, precaución, comprobación.

Aspectos negativos:

♦ La dilución de lo social, de las posibilidades de intervenir, estimular la formación y desarrollo de la personalidad madura autorrealizada.

♦ La devaluación drástica y rápida del rol del maestro que, muchas veces se siente, durante un tiempo perdido dentro del proceso que estaba antes en sus manos totalmente.

Las implicaciones pedagógicas de estas concepciones en el desarrollo de la creatividad podemos encontrarlas en la Pedagogía no Directiva, que parte de considerar que:

♦ Todos los hombres poseen una disposición fundamental, una necesidad de desarrollo personal o tendencia actualizante a partir de la cual desarrolla sus potencialidades que favorecen su conservación y enriquecimiento.

♦ El maestro entonces debe facilitar que el estudiante se sienta libre de reaccionar, de elaborar su experiencia y sus sentimientos personales como él cree que debe hacerlo, por eso este maestro debe tener una personalidad relativamente bien integrada, auténtica, debe ser empático y tener confianza en las posibilidades del estudiante. No debe diagnosticar, valorar, formar o cambiar el comportamiento, las necesidades y objetivos del estudiante.

♦ No es necesaria la enseñanza, cuando las personas quieren aprender algo se reúnen para ello, utilizando o no un consultor (maestro, psicoterapeuta).

En las aplicaciones de esta Pedagogía se han encontrado dos problemas básicos:

♦ Se pierde el equilibrio necesario entre enseñanza y aprendizaje, entre transmisión cultural y necesidades individuales.

♦ La enseñanza es muy costosa, demorada en el tiempo, requiere de locales, de condiciones especiales y de una preparación teórico - práctica especial del profesor.

1.6. EL ENFOQUE HISTÓRICO – CULTURAL O SOCIO HISTÓRICO (Lev

Semionivich Vigotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, V. Davidov, P. Ya. Galperin, L. Zankov, Nina Talízina)

En la misma época en que Piaget publica sus primeros trabajos, aparece de forma independiente, con puntos de contacto y divergencia, otra concepción sobre el desarrollo del conocimiento del ser humano, lo que pudiéramos llamar la epistemología dialéctica de L. S. Vigotsky (1896 -1934).

Vigotsky vive y realiza su obra en una época de auge revolucionario en todas las esferas de la vida, en las relaciones sociales, políticas, económicas y artísticas de la naciente Unión Soviética. Sus ideas constituyen una creación que revoluciona la Psicología, la pone "sobre sus pies".

Como expresión de su tiempo universal y evidenciando un profundo y amplio conocimiento de varias ciencias, incursionó en todas las áreas de esta Psicología y contribuyó a crear algunas de ellas, como por ejemplo la Defectología y la Metodología de la Psicología.

Las **ideas de Vigotsky** se hacen públicas por primera vez en 1924 y pudieran ser resumidas en las siguientes:

♦ La naturaleza histórico - social del conocimiento humano, más aún de toda la psiquis del hombre. Vigotsky introduce la psiquis en el tiempo, como una característica de su esencia. Además, dice que el tiempo humano es historia, es decir, desarrollo de la sociedad.

♦ A partir de esta naturaleza histórica - social de todo lo psíquico, la actividad productiva, transformadora de la naturaleza y de sí mismo, ocupa un lugar esencial en el desarrollo psicológico humano. Es en esta actividad en la que se produce el desarrollo. Pero esta actividad no es solamente una interacción del sujeto con el medio, sino que esta mediada por los instrumentos, los objetos creados por el propio hombre con su trabajo, que son intermediarios en esta relación y en los que él deposita sus capacidades, constituyendo

así la cultura.

Vigotsky dice: ..."Por cuanto el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado".

Estos objetos que median la actividad humana con el medio material y social incluyen al lenguaje como sistema de signos con sus características particulares. La existencia de estos instrumentos especiales creados por el propio hombre, es lo que diferencia, entre otras cosas, la psiquis humana de la psiquis animal y explican el salto cualitativo que se produce con el surgimiento de la primera.

♦ Los fenómenos psíquicos (y entre ellos la creatividad) siendo sociales por su origen, no son algo dado de una vez y para siempre, sino que se desarrollan históricamente, en función de las condiciones de vida y actividad social en que el sujeto está inmerso. Por esto la psiquis no es invariable tampoco en el curso del desarrollo individual.

♦ El desarrollo de las funciones psíquicas superiores (propiamente humanas), se produce en el desarrollo cultural del niño y aparece dos veces, primero en el plano social, interpsicológico, como función compartida entre dos personas y después como función intrapsicológica, en el plano psicológico, interno de cada sujeto.

En este autor también encontramos la noción de interiorización de las funciones psíquicas, pero de una forma diferente, no es el simple paso de lo externo a lo interno, sino que implica una transformación de la operación a partir de sus relaciones sociales, cuyo instrumento fundamental es el lenguaje.

Por otra parte para Vigotsky, previa esta interiorización es necesario analizar la exteriorización de las operaciones psíquicas naturales que el hombre hace en el trabajo, concretándose en los objetos que crea y nombra o designa con un signo. Luego se da el proceso en el que el signo es un medio para dominar, dirigir y orientar el comportamiento de otros y finalmente cuando el signo se interioriza y con él la operación que expresa.

Vigotsky enfatizó en la relación pensamiento y lenguaje, como, aunque tienen

orígenes filo y ontogenéticos diferentes, después se unen en el desarrollo, sin separarse, como expresiones del devenir del fenómeno psíquico.

♦ La psiquis humana tiene una base fisiológica en la actividad del sistema nervioso, en particular en el cerebro humano. Esta base fisiológica no es inmutable y está constituida por sistemas dinámicos interfuncionales.

♦ Lo psíquico es una unidad de afecto e intelecto, el hombre actúa como personalidad como sujeto integral y concreto, a través de sistemas psicológicos. Esta idea está presente en todos sus trabajos cuando enfatiza la necesidad que tiene la Psicología de enfrentar el problema de la conciencia como objeto de estudio y los principios explicativos de sus determinaciones.

En su libro Pensamiento y Lenguaje dice con relación a la naturaleza de la conciencia: “El pensamiento no es la instancia última en este proceso. El pensamiento no toma como origen otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra conciencia, la que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones, tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva, la única que puede dar respuesta al último por qué en el análisis del pensamiento y del comportamiento.”

♦ En la obra de Vigotsky también tiene mucha fuerza la idea del desarrollo potencial y real de lo psíquico. Esto se evidencia, entre otras cosas, en su concepto de zona de desarrollo potencial o próximo, definida por lo que el niño puede hacer en colaboración, bajo la dirección, con la ayuda de otros y lo que puede hacer solo. Esta idea tuvo amplias repercusiones metodológicas en el diagnóstico del desarrollo intelectual, en la Defectología y en la Psicología Pedagógica.

♦ Esta es la base de otra idea importante, la educación conduce al desarrollo, no solamente se adapta o favorece el mismo. Él dice: "En la infancia es solo correcta aquella enseñanza que se adelanta al desarrollo y lo conduce detrás de sí... la Pedagogía no debe orientarse al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil."

Características metodológicas de la obra de Vigotsky:

♦ La concepción del origen filosófico de los principios explicativos de la Psicología.

♦ Las relaciones entre teoría y práctica, esta última comprendida como principio constructivo de la ciencia y no solo como fuente de verificación.

♦ El énfasis en el análisis cualitativo y no solo cuantitativo en el estudio psicológico.

♦ Estas ideas se concretan en el método genético experimental que indica como el fundamental para el estudio de lo psíquico y en la concepción de la zona de desarrollo potencial anteriormente explicada.

Aspectos positivos:

♦ La consideración de lo histórico - social como determinante del desarrollo creativo de la personalidad del estudiante.

♦ El papel del lenguaje y de los instrumentos de trabajo como mediadores de todo proceso creativo.

♦ La relación entre el desarrollo potencial y actual de lo psíquico.

Limitaciones:

♦ El énfasis excesivo en lo intelectual, "intelectualización de lo psicológico".

♦ El insuficiente desarrollo y comprobación científica de muchas de sus ideas, por el corto tiempo de su trabajo en la ciencia psicológica.

Las ideas de Vigotsky han tenido una amplia aplicación en la Psicología y Pedagogía de orientación materialista dialéctica, en particular en la psicología soviética y rusa. Autores de la talla de A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. Luria, V. Davidov, entre otros, continuaron y desarrollaron dichas ideas.

Implicaciones pedagógicas para el desarrollo de la creatividad:

- ♦ El aprendizaje creativo concebido como una actividad social, de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño se apropia de la experiencia histórico - cultural, asimila modelos sociales de actividad y de interrelación, más tarde, en la institución educativa, de conocimientos científicos, bajo condiciones de orientación e interacción social.

- ♦ El carácter rector de la enseñanza para el desarrollo psicológico, ya que es una fuente de este. La enseñanza debe asegurar las condiciones para que el estudiante se eleve mediante la colaboración y la actividad conjunta, a un nivel superior de desarrollo.

- ♦ En la enseñanza debe reflejarse la clara concepción de las ideas y valores que mueven el desarrollo social, perspectivo de la humanidad en función de las condiciones socio - históricas del presente, las condiciones en las que se inserta el estudiante, los recursos de que dispone, el sistema de relaciones que propicien el aprendizaje creativo.

- ♦ Las instituciones escolares que responden al modelo social de igualdad de condiciones de todos los miembros de la sociedad para realizarse plenamente, requieren de la priorización de recursos y condiciones para que la enseñanza sea un proceso de transformación social y personal.

- ♦ Los principios que, entre otros, deben regir este proceso serían: la unidad entre instrucción y educación, su carácter científico, la enseñanza desarrolladora, su carácter consciente y objetal.

- ♦ En estas aplicaciones el maestro hace la función de dirección del aprendizaje, es decir, orienta, controla, evalúa, conduce el aprendizaje de los estudiantes, teniendo así éstos un rol protagónico en el proceso educativo.

Por su parte la Psicología de orientación materialista dialéctica en grupo considerable de sus aplicaciones de las concepciones de Vigotsky padecieron de mecanicismo, de absolutización de la actividad externa, de lo social, de la modelación en el proceso de

enseñanza - aprendizaje, de tal forma que lo subjetivo se diluye. Por otra parte el maestro no solo dirige, controla, evalúa el aprendizaje sino que es el máximo, casi el único responsable del mismo. A su vez el maestro está también en cierta medida modelado, coartado por un conjunto de normativas y planes centralizados e igualitarios.

Estas limitaciones de la educación son por supuesto un reflejo de fenómenos económicos y sociales más amplios, de la absolutización de los métodos administrativos, centralizados, de planificación directiva, de burocratización y autoritarismo.

Los países latinoamericanos, orientados a la inserción en su ámbito natural, como vía para su desarrollo y en el que tienen que asumir, solucionar los retos universales de nuestro tiempo, pero, además, tienen que hacerlo de manera autóctona, la educación tiene que preparar a las nuevas generaciones para que intenten atenuar o frenar las crecientes desigualdades económicas y sociales con los países desarrollados.

Por otra parte, la situación económica, social y política de nuestro continente es diferente al resto del planeta, tenemos condiciones externas e internas, objetivas y subjetivas que favorecen y desfavorecen este desarrollo, por lo que estamos obligados a buscar nuestras propias alternativas pedagógicas, adaptadas a nuestro contexto social.

La situación que tiene Latinoamérica obliga a los docentes a buscar vías novedosas, que revitalicen la educación y que nos permitan construir un proyecto social diferente.

Tenemos entonces, algunas tareas urgentes, como son, por ejemplo, la profundización en el conocimiento y valoración de nuestra realidad socioeducativa y pedagógica, para elaborar estrategias de respuestas flexibles, funcionales, autóctonas y que recojan creadora y críticamente los avances de las ciencias de la educación universales.

En consecuencia con esto, la psicología pedagógica debe rescatar el profundo carácter humanista de esta comprensión, a través de la revalorización del papel del sujeto concreto, de su participación directa y comprometida en su propio crecimiento personal y social.

En una primera aproximación esto se refleja en la concepción de ser humano que

queremos formar, de la educación para lograr esto, de la enseñanza, el aprendizaje, del rol del estudiante y del educador en este proceso.

Entendemos al ser humano como un ser que se forma en una práctica concreta, en un sistema de relaciones humanas con las que interactúa dialécticamente; que refleja creadoramente su realidad y a partir de ese reflejo, determina conscientemente su actuación en ella; que tiene necesidades individuales y sociales integradas. Este hombre debe ser capaz de auto determinarse y protagonizar su proceso de crecimiento y plena realización personal.

La educación debe ser un proceso:

♦ Vinculado con la vida, permanente, flexible, participativo, alternativo, ajustado al contexto en el que transcurre, pudiendo trascenderlo, transformarlo.

♦ Donde el ser humano es el centro, puesto que éste no aprehende la cultura de forma mecánica, sino que la reconstruye subjetivamente a partir de sus necesidades, posibilidades y particularidades.

♦ En el que se da la plena unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, garantizando la construcción por parte del sujeto de su propio conocimiento, de sus valores y modos de actuación personal, que sean eficientes.

♦ Donde se integren junto a la institución educativa, para educar, la familia, la comunidad, la sociedad en general y el propio sujeto.

♦ Que capacite a la persona para decidir de forma independiente y responsable los cursos de su existencia.

En esta educación existe una relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje comprendidos como:

Aprender es el proceso de apropiación de la experiencia histórico - social, en el cual

el individuo construye su psiquis, su personalidad, de una forma activa y personal.

Su par dialéctico Enseñar es posibilitar y orientar la participación del estudiante en el proceso de apropiación y reconstrucción de los conocimientos y en el desarrollo de sus aprendizajes de vida, para contribuir a su auto crecimiento, a su perfeccionamiento personal y a la transformación social.

Podemos hablar entonces de un Aprendizaje Creativo, como tipo especial de aprendizaje autónomo y personalizado, donde el estudiante está fuertemente motivado hacia una determinada área del conocimiento, utiliza sus capacidades óptimamente, manifiesta independencia, originalidad en el descubrimiento y/o producción del conocimiento que se corresponde con una situación social dada.

Este aprendizaje creativo contribuye extraordinariamente al crecimiento del estudiante como personalidad, puede ser típico de un sujeto o aparecer en situaciones específicas de desarrollo.

Suele darse asociado a otras formas de aprendizaje, como por ejemplo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. No excluye los aprendizajes por asociación, repetición, aunque se aparte de ellos totalmente.

Como se puede apreciar, en este paradigma o corriente psicológica la figura cimera es Vigotsky. Este autor estudió el impacto del medio y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje y desarrolló la teoría del "origen social de la mente".

Reiteramos que el concepto básico aportado por Vigotsky es el de "zona de desarrollo próximo". Según él, cada estudiante es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo entre lo que el estudiante no puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es lo que denomina zona de desarrollo próximo.

Este concepto resultó de gran interés, ya que define una zona donde la acción del

profesor es de especial incidencia. En este sentido la teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

Vigotsky propone también la idea de la doble formación, al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal.

Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva. La importancia que el autor ruso concede a la interacción con adultos y entre iguales ha hecho que se desarrolle una interesante investigación sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje.

En la concepción sociocultural podemos hacer extensiva la noción de maestro a cualquier otro guía o experto que mediatice o provea un tutelaje, aún en situaciones de educación informal o extraescolar que propicia un aprendizaje guiado (Cole, 1985).

En este sentido hay que hacer mención del paralelismo existente entre aquellos estudios que han investigado a través de un análisis micro genético las interacciones didácticas madre - hijo (que supone una cierta instrucción).

Los estudios de Bruner y Cole, citados en Linaza, 1984 y los realizados por McLane, 1987 y Wertsch, 1988 o los estudios realizados sobre aprendizaje cooperativo en grupos pequeños de niños, bajo el paradigma de la "enseñanza recíproca" (Brown y Palincsar, 1984) y los estudios realizados en escenarios naturales de corte más bien etnográfico (Cole y Rogoff) sobre la llamada "enseñanza problémica", donde se ha demostrado cómo se involucra la noción de Zona Desarrollo Próximo y la gran similitud de las actividades realizadas con aquellas que se supone debe realizar un maestro en el aula que oriente su práctica de acuerdo con la postura vigotskiana.

En general, cualquiera sea la tendencia o enfoque psicopedagógico al cual se adscriba

nuestra práctica educativa, la mejor estrategia para evaluar el desempeño de los maestros puede resumirse en: identificar primero qué es importante conocer acerca del maestro y, luego, determinar el procedimiento óptimo para obtener la información necesaria.

1.7. LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA (Reuven Feuerstein)

Reuven Feuerstein (Rumanía, 1921) considera al ser humano como un sistema abierto al cambio y que necesariamente puede sufrir modificaciones activas, incluida la inteligencia.

Considera que el aprendizaje se puede mediar y que el mediador desempeña un papel fundamental en este proceso al cual denominó Modificabilidad Estructural Cognitiva.

En 1979 diseñó un modelo de evaluación que refleja realmente el nivel de funcionamiento cognitivo y que denominó Modelo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje.

También diseñó y publicó en 1980 el Programa de Enriquecimiento Instrumental con el propósito fundamental de producir cambios de naturaleza estructural que alteran el curso y dirección del desarrollo cognitivo, y propone un método de intervención estructural y funcional que facilita el conocimiento continuo (estructural), y que se preocupa por el funcionamiento de las operaciones intelectivas y de las estrategias a través de las cuales los sujetos adquieren y utilizan dichas operaciones (funcional).

En 1993 inaugura el nuevo Instituto Internacional para el Desarrollo del Potencial de Aprendizaje (ICELP). Actualmente reside en Jerusalén, Israel.

Esencia de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva:

- El estudiante es capaz de modificarse mediante procesos cognitivos, con el fin de adaptarse a las exigencias del medio.
- El desarrollo humano se logra en tres dimensiones: biológica, psicológica y

sociocultural (El estudiante es un ser biosicosocial).

Características esenciales de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva:

- Trabajo educativo de dentro hacia fuera.
- La mirada está en la persona.
- Es un acompañamiento inteligente al proceso formativo.
- El proceso es intencionalmente ascendente en complejidad y abstracción.
- Se distingue plenamente el conocimiento teórico del empírico.
- Se desarrolla la estructura cognitiva para un abordaje inteligente de lo cognoscitivo

Principios básicos de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva:

- Darle a los niños y a las demás personas las oportunidades para el autodescubrimiento.
- Hacer que los niños y también los otros, experimenten tanto el triunfo como la derrota.
- Darles a los niños y adultos la oportunidad de ser autos eficaces en la causa común.
- Generar y comprender períodos de silencio productivo.
- Entrenar la imaginación, la habilidad de anticipar y planear.
- Hacer que los juegos sean importantes pero no predominantes.
- Liberar a los hijos de padres adinerados y con altas posiciones sociales, de la

influencia paralizante de la riqueza, el privilegio y la inercia improductiva.

Aportes de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva:

- Corrección de deficiencias en las funciones básicas cognitivas.
- Habilidad para construir y aplicar conceptos básicos.
- Desarrollo de las operaciones esenciales del pensamiento.
- Generación de hábitos de pensamiento divergente productivo y espontáneo.
- Desarrollo de la autoimagen y la autoconfianza.
- Competencia para realizar análisis sistemático.
- Manejo y procesamiento adecuados de la información.
- Alto nivel de desarrollo relacional y de competencias.
- Competencia en la acción inteligente y divergente.
- Alto rendimiento profesional y logro.
- Liderazgo real.
- Bases fundamentales para vivir en la sociedad del conocimiento.

Programa de Enriquecimiento Instrumental:

- Modalidades afectivas que dirigen, orientan y guían los comportamientos de los estudiantes.
- Preparación para la vida a través de la solución de problemas que desarrollen competencias integradoras.

- Estructuras y formas de sentir, ser, vivir, convivir y trascender.



3 postulados esenciales de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva:

♦ El desarrollo cognitivo no sólo depende del aprendizaje incidental, mediante la exposición directa del estímulo, sino de las experiencias de **aprendizaje mediado**.

♦ En el propio estudiante está el **poder de decidir y elegir** en función de criterios bien claros previamente definidos.

♦ Lo más importante no es cambiar a los estudiantes, sino transformar su **capacidad de modificarse** (estructuras cognitivas).



CAPÍTULO 2

CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL TÉRMINO MODELO PEDAGÓGICO

2.1. PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA COMPRENSIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Las exigencias al personal pedagógico son cada vez mayores en cuanto a su preparación, independencia y creatividad en su desempeño profesional.

Uno de los objetivos más importantes planteado a todo el personal responsabilizado con la educación de los niños, adolescentes y jóvenes consiste en lograr una verdadera dirección científica del proceso pedagógico. Se requiere una sólida preparación no sólo en pedagogía sino también en ciencias afines a la educación como la cibernética, la filosofía y la psicología entre otras.

En la práctica existen **problemas no resueltos** aún como son:

♦ El grado de claridad desde el punto de vista teórico - formal que tienen los docentes de la concepción sobre la relación entre educación - instrucción dentro del proceso pedagógico.

♦ La representación simbólica conceptual de que se parte para organizar el proceso de transmisión de conocimientos que es objeto de apropiación por parte de los estudiantes.

♦ La incidencia de la participación en la construcción teórica de la realidad educativa para dirigirla hacia metas superiores.

♦ La contradicción entre posibilidad de acceso de todos a la enseñanza y la individualización de la misma.

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICO Y METODOLÓGICA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Reconocer el carácter social de la actividad humana, teniendo en cuenta el papel de los factores sociales el devenir y desarrollo de la especie hombre, significa reconocer como producto al trabajo colectivo como transformador de sí mismo; proceso no espontáneo, sino consciente proyectado sobre la base de objetivos previamente determinados que ha impuesto al hombre, como sujeto del proceso productivo, la necesidad de buscar varios métodos y procedimientos que garanticen la efectividad del proceso productivo por un lado y que lo hagan más eficiente y menos costoso por otro.

La transmisión de valores culturales, ético y estéticos entendida como educación requiere también como actividad humana que es de la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva como para hacer realidad el ideal de hombre que cada época traza.

Por eso la sociedad necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros, la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira.

La creación de modelos de formación de hombre se convierte desde el punto de vista filosófico y social tratados en una necesidad.

Desde el punto de vista psicológico la personalidad es el resultado de la interacción de múltiples influencias del medio social donde el individuo crece y se desarrolla sobre determinados presupuestos individuales, se forma, se transforma y desarrolla paralelamente con el individuo: la modelación del sistema de influencias es una necesidad de la sociedad.

Ahora bien, ¿Qué es un modelo pedagógico?, ¿Qué elementos lo componen?

Reflexionar sobre estas interrogantes y detenerse en la conceptualización de modelo pedagógico es recomendable antes de determinar la propuesta concreta a asumir para la dirección del proceso docente educativo.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos. De ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos.

El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo.

2.2.1. ALGUNAS DEFINICIONES RELACIONADAS CON EL TÉRMINO “MODELO”

La modelación científica:

La modelación científica es un método que opera de forma práctica y teórica con un objeto no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar natural o artificial el cual se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento.

En cierta etapa está en condiciones de sustituir en determinada relación al objeto mismo que se estudia. En el proceso de investigación ofrece en última instancia información sobre el objeto que nos interesa. El conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación de un cuasi - objeto intermedio auxiliar: el modelo.

Este método permite simplificar, construir, optimizar la actividad teórica, práctica y valorativa del hombre es un instrumento para predecir acontecimientos que no han sido observados aún.

Paradigma científico:

Los paradigmas científicos son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Se infiere la dependencia de la modelación respecto al paradigma científico del momento histórico concreto en que se efectúa.

Es una visión generalizada, mayormente aceptada, sobre un fenómeno así como la mejor manera o procedimiento para investigarlo. Un paradigma provee una serie de conceptos, de elementos que se asumen en el tratamiento de un tema. Una vez aceptado, domina la disciplina define lo que se hace en esta. Si algún estudioso no lo asume, al abordar determinado tema, la comunidad académica no lo acepta o lo hace sólo periféricamente.

Modelo:

Un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento. Es la interpretación explícita de lo que uno entiende de una situación, o tan sólo de las ideas de uno acerca de esa situación. Puede expresarse en formulaciones matemáticas, símbolos, palabras; pero en esencia, es una descripción de entidades, procesos, atributos y las relaciones entre ellas. Puede ser descriptivo o ilustrativo, pero sobre todo, debe ser útil.

La definición de modelo revela sus **funciones**:

Interpretación:

Significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada. Aquí se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva - heurística.

Diseño:

Significa proyectar, delinear los rasgos más importantes. Se evidencian la función aproximativa y extrapolativa - pronosticadora.

Ajuste:

Significa adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad práctica. Revela la función transformadora y constructiva en caso necesario esta última.

Tipología de modelos:

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula:

Éste propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos; capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.

Modelo centrado en el perfil del maestro:

Éste consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un profesor ideal.

Modelo centrado en los resultados obtenidos:

Consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus estudiantes.

Modelo de contexto, insumo, proceso y producto:

Es el modelo adoptado internacionalmente para la evaluación de la calidad de los sistemas educacionales, de las que consideran cuatro variables: de contexto, de insumo, de proceso y de producto, y que a cada variable se le hace corresponder sus correspondientes dimensiones e indicadores.

Modelo de control total de la calidad:

Es un sistema de métodos de trabajo pedagógico que genera un servicio docente - educativo de calidad, y que es ejercido por los propios ejecutores en cada momento de ese proceso, por lo que deja de ser una función privativa de la dirección.

Modelo de la práctica reflexiva:

Es un modelo que parte del principio causa-efecto-toma de decisión y es un procedimiento que se lleva a cabo en todo momento por los propios ejecutores o agentes externos, esencia del modelo de calidad total.

Modelo didáctico:

El modelo didáctico es una construcción teórico formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos.

Es una representación simbólica conceptual de la realidad educativa, que tiene por objetivo funcionar como esquema mediador entre la realidad educativa y el pensamiento. Sirve como estructura en torno a la cual se organiza el conocimiento.

Está integrado por el conjunto de estrategias y normas propuestas por pedagogos para organizar y dirigir el proceso educativo. En dicho modelo se determina el qué, por qué, para qué, cómo, dónde, cuándo, para quién, con quién, y con qué se debe desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Diseño didáctico:

Un diseño didáctico está integrado por un conjunto de proyectos de medios de ambiente de aprendizaje en que los sujetos que aprenden pueden elaborar objetiva y subjetivamente importantes tareas de aprendizaje. Tienen su aporte en el modelo didáctico (reconstrucciones de segundo grado de la realidad pedagógica).

Modelo educativo:

El modelo educativo es más abarcador que el modelo pedagógico y que el modelo didáctico ya que implica la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre educación. Pretende la unidad de los códigos culturales y se concreta en la comunidad (participantes del hecho educativo).

Como se aprecia en las definiciones anteriores, se hace evidente la diversidad de conceptos determinantes asociados a la definición de modelo pedagógico.

Asumir una definición operativa implica declarar de qué presupuestos teóricos se parten, en los que se deje claro el término **pedagógico,** quien revela precisamente la esencia del modelo.

2.2.2. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO MODELO PEDAGÓGICO

Del análisis de las definiciones estudiadas se pueden apreciar diferentes criterios acerca de lo pedagógico como también el señalamiento de algunas características de los modelos sin quedar claramente definido.

Para una mejor comprensión del modelo pedagógico es imprescindible referirse a determinados presupuestos teóricos que den claridad a la definición operativa.

La pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente.

Funciones de la Pedagogía:

Teórica:

Análisis teórico de las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos.

Práctica:

Introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda válida a maestros y educandos.

Pronóstico:

Estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la educación. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura.

La teoría pedagógica resultante de la sistematización de la ciencia tiene por objeto el proceso pedagógico.

El proceso pedagógico define a todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre educador y educandos, entre la influencia del educador y la actividad del educando. Por lo tanto el proceso educativo, proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos.

La progresiva diferenciación e integración de las disciplinas pedagógicas no se produce hasta el siglo XIX y en la actualidad no ha concluido completamente.

La unidad de la instrucción, la educación, enseñanza está fundamentada en la concepción de personalidad que se asuma vista como sistema que integra las funciones afectiva - motivacional y cognitiva - instrumental.

En el principio de este capítulo decíamos que la modelación es un método que opera de forma práctica y teórica con un objeto no en forma directa sino utilizando cierto **sistema intermedio auxiliar natural o artificial,** el cual:

♦ Se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento.

♦ En cierta etapa está en condiciones de sustituir en determinada relación al objeto mismo que se estudia.

♦ En el proceso de investigación ofrece en última instancia información sobre el objeto que nos interesa.

♦ El conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación de un cuasi - objeto intermedio auxiliar: **el modelo.**

♦ Permite simplificar, construir, optimizar la actividad teórica, práctica y valorativa del hombre es un instrumento para predecir acontecimientos que no han sido observados aún.

Modelo pedagógico:

El modelo pedagógico es una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente.

El modelo pedagógico pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula. Es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje. No es más que un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación.

Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer. Se construye a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe.

2.2.3. RASGOS GENERALES Y CRITERIOS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Criterios para distinguir una teoría pedagógica (modelo):

♦ Identificar las preguntas esenciales sobre la formación del ser humano, que toda teoría pedagógica debe responder.

♦ Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.

♦ Caracterizar el proceso de formación del ser humano (desarrollo, dinámica, secuencia).

♦ Describir el tipo de experiencias educativas y contenidos curriculares que se privilegian para impulsar el proceso de desarrollo.

♦ Describir las regulaciones y las interacciones entre el educando y el educador (Relación pedagógica)

♦ Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza y evaluación que pueden utilizarse eficazmente en la práctica educativa.

Apoyados en los presupuestos teóricos anteriores un modelo didáctico, un modelo de instrucción, un modelo educativo no son más que modelos pedagógicos en los que predomina uno de estos procesos sobre otro.

Rasgos generales de los Modelos Pedagógicos:

Cada tipo de modelo pedagógico revela su esencia a través de rasgos como: objetividad, anticipación, pronóstico, carácter corroborable, sistémico, concretable a diferentes niveles y en correspondencia con los procesos que modela.

Si nos detenemos en los rasgos esenciales de la definición de modelo, podemos determinar los elementos que componen un modelo pedagógico:

Todo modelo debe tener una base científica o marco teórico referencial que depende del proceso a modelar y del nivel de concreción del modelo. Muchas veces los fundamentos analizados se presentan en forma de paradigmas científicos sobre los cuales se erigen. Es por ello que los modelos pedagógicos constituyen paradigmas para el contexto educativo.

La educación es una función social caracterizada, en primer lugar, por su esencia clasista. Cada sociedad se impone la formación de un "modelo de hombre" que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico - social alcanzado.

Como es lógico, la institución educativa, el sistema de instrucción socialmente organizado, refleja este modelo educativo y lo traduce, de manera concreta, en el proceso pedagógico, en el trabajo de la escuela.

La pedagogía tradicional consideraba la escuela como una institución situada por encima de los conflictos sociales, desvinculada del entorno socio - político y, por lo tanto, ideológicamente neutral. Así, por ejemplo, se consideraba a la enseñanza pública gratuita como un logro de la sociedad moderna que permitía superar cualquier diferencia de clases y aseguraba la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

En realidad ni la educación, ni la enseñanza o la escuela han sido jamás instituciones "despolitizadas" sino todo lo contrario. La enseñanza gratuita no es resultado de la benevolencia de los sectores más favorecidos ni del desarrollo del humanismo burgués, sino la respuesta a las necesidades de fuerza de trabajo calificada generada por el propio régimen capitalista basado en la industrialización.

Los representantes de la misma clase social que en un momento consideraba como peligrosa y perjudicial la instrucción de las grandes masas se convirtieron, después de la Revolución Industrial, en los promotores de la escuela pública que asegurara, por una parte, el relevo de los obreros capaces para el trabajo con las máquinas y por otro lado, que atenuara las demandas de educación que ya realizaban estos sectores desfavorecidos, interesados en mejorar su condición social y económica.

Según la Teoría de la Educación se ha manifestado una constante confrontación entre los promotores de unos u otros "modelos" que, a su modo de ver, cumplirían con mayor eficacia las funciones sociales conferidas a la educación en general y a la enseñanza en particular.

2.2.4. POSTULADOS TEÓRICOS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

a) Las concepciones o teorías filosóficas y sociológicas que les sirven de base general.

b) Las teorías psicológicas que les sirven para abordar el papel y funciones de los componentes personales en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

c) Las teorías pedagógicas que les permiten estructurar las relaciones objetivos - contenidos - métodos - medios y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO 3

MODELOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS

3.1. CLASIFICACIÓN CLÁSICA DE MODELOS PEDAGÓGICOS

En cualquiera de los modelos pedagógicos pueden encontrarse con mayor o menor claridad los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en que se asientan, como también pueden realizarse generalizaciones donde se hace abstracción de las diferencias no esenciales entre unos y otros para agruparlos según sus aspectos más generales.

En este último sentido es posible elaborar una caracterización de dichos modelos, que nos distinguiría dos grandes grupos: ubicados en la llamada concepción "Tradicionalista" o en la concepción "Humanista". Dentro de cada uno de los grupos nos quedarán ubicadas las muy diversas variantes de modelos educativos y pedagógicos conocidos.

3.1.1. LA ESCUELA PASIVA (Ignacio Loyola)

La tendencia pedagógica representativa de este primer modelo de educación es la Pedagogía Tradicional, que tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola.

Para la concepción Tradicionalista, también llamada "externalista" o **Escuela Pasiva**, la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto: el maestro, la familia, el medio social y el grupo, etcétera. El sujeto tiene un papel pasivo, como asimilador y reproductor de esas influencias positivas o negativas, por lo que la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el sujeto, de lo que cabe esperar un resultado positivo, medible en cuanto al grado en que el sujeto reproduce las influencias recibidas.

Dentro de la Pedagogía Tradicionalista o externalista se pueden ubicar todos los modelos educativos y pedagógicos que, partiendo de una base filosófica idealista asumen los métodos de la escolástica medieval, perceptibles en muchas de las prácticas pedagógicas que aún subsisten en las escuelas. También pueden incluirse en este grupo las teorías pedagógicas conductistas, encaminadas a "formar al sujeto" según el deseo del maestro, o las derivadas del pragmatismo, preocupadas esencialmente del resultado final de la enseñanza como reproducción del conocimiento considerado valioso.

De lo expuesto es sencillo concluir que la práctica pedagógica actual arrastra mucho de la herencia tradicionalista, incluyendo aquí no solamente a los modelos pedagógicos occidentales, sino también a las propuestas y prácticas de la pedagogía socialista, que al nivel teórico declaraba su oposición a aquellos.

El autoritarismo, la unidireccionalidad, la rigidez, la ausencia de creatividad, la inseguridad, el escaso interés y participación personal son males que pueden detectarse aún en la práctica de muchas escuelas en nuestro propio país, lo que nos indica que es un fenómeno que no está directamente relacionado con el régimen social imperante, como alguna literatura de los años 50 y 60 pretendía demostrar.

Entre los pedagogos que trabajan en países capitalistas han surgido prácticas y modelos pedagógicos de carácter netamente humanista y transformador, como también dentro de la pedagogía supuestamente marxista se conservaron prácticas autoritarias y directivas, mucho más emparentadas con el escolasticismo medieval que con la Dialéctica de Marx.

Esto es notable sobre todo en aquellos países donde el proyecto social asumió un carácter estatizante y burocrático, muy apegado a los modelos únicos, los productos homogéneos y las recetas universales, donde, por supuesto, la iniciativa y la creatividad pedagógica no encontraba muchas posibilidades de desarrollo.

Sin lugar a dudas uno de los críticos más vigorosos de los modelos de educación tradicionalista es el brasileño Pablo Freyre, fundador de un movimiento que en su época

representó una renovación total de la práctica educativa y pedagógica, contando hoy con muchos seguidores en todo el mundo: la Educación Popular.

Para Freyre la concepción tradicional o "bancaria" no supera la contradicción educador - educando, de donde resulta que el educador es siempre quien educa, el educando es quién resulta educado; el educador disciplina y el educando es disciplinado; el educador habla y el educando escucha; el educador prescribe y el educando sigue la prescripción; el educador elige el contenido y el educando lo recibe como "depósito"; el educador es siempre quien sabe y el educando el que no sabe, el educador es sujeto del proceso y el educando es objeto.

La modificación de esta concepción a través de la liberación significa que nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo y que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

En estas ideas se resume lo que a nuestro modo de ver constituye la esencia del proceso de educación y la dirección fundamental que deben asumir los modelos educativos y pedagógicos que pretendan una verdadera articulación entre la socialización y la individualización del sujeto.

3.1.2. LA ESCUELA ACTIVA (Paulo Freyre, José A. Huergo, Enrique Pérez Luna)

Para la concepción Humanista, también llamada "desarrolladora" o **Escuela Activa**, el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, a la vez que se admite la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas.

Desde esta concepción el sujeto se auto educa mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza - aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo

único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible.

En la Pedagogía Desarrolladora pueden ubicarse varias propuestas pedagógicas de carácter renovador como el proyecto Reconstruccionalista de José A. Huergo, denominado también Pedagogía de la Emancipación, la Pedagogía Insurgente de Enrique Pérez Luna, o la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freyre.

Lo que se debate actualmente es el paso de la "Pedagogía del Saber" (expresión de la concepción tradicionalista) hacia la "Pedagogía del Ser", que constituiría el resumen de la mejor tradición humanista en el campo de la educación y la enseñanza.

Dicha Pedagogía del ser tiene como objetivo la felicidad del hombre, su educación para la vida plena, su integración armónica al contexto social desde una perspectiva personal y creadora, en oposición a una Pedagogía del saber aún dominante, que se preocupa por asegurar la repetición de las normas creadas, de los saberes acuñados por otros, de la enajenación del sujeto individual en función de supuestos intereses sociales o grupales que no siempre tienen igual significación para los individuos, puesto que, en última instancia no han sido elaborados por ellos mismos.

3.1.3. DIFERENCIAS ENTRE LA CONCEPCIÓN TRADICIONALISTA Y LA HUMANISTA:

Tratando de resumir estas ideas en un cuadro comparativo pudieran señalarse tres aspectos en los que se diferencian notablemente la concepción tradicionalista y la humanista:

DIMENSIONES	**PEDAGOGÍA TRADICIONALISTA**	**PEDAGOGÍA HUMANISTA**
	♦ Absolutización del aspecto externo.	♦ Énfasis en los componentes personales.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA	♦ Estandarización. ♦ Métodos directivos y autoritarios.	♦ Flexibilidad. ♦ Métodos no directivos, dinámicos y participativos.
CONCEPCIÓN DEL ROL DEL DOCENTE	♦ Ejecutor de directivas preestablecidas. ♦ Limitación de la individualidad y creatividad ♦ Autoritario, rígido, controlador.	♦ Papel activo, creador, investigador y experimentador. ♦ Estímulo a la individualidad ♦ Flexible, espontáneo, orientador.
CONCEPCIÓN DEL ROL DEL ESTUDIANTE	♦ Sujeto pasivo, reproductor del conocimiento. ♦ Poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal. ♦ No implicado en el proceso.	♦ Sujeto activo, constructor del conocimiento. ♦ Creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios. ♦ Implicación y compromiso.

3.1.4. PRINCIPIOS QUE DEBE ASUMIR UNA PEDAGOGÍA HUMANISTA Y DESARROLLADORA

♦ **El educando**: elemento activo del aprendizaje, personalidad que se desarrolla a partir de las posibilidades personales y para la interacción con otros.

♦ **El educador**: Coordinador de la actividad educativa, guía y orientador activo del proceso.

♦ **Los contenidos**: Principios generales, campos del saber interrelacionados en sistemas y estructuras para afrontar el conocimiento como proceso de cambio y crecimiento.

♦ **Los objetivos**: Dirigidos al desarrollo integral de la personalidad, a la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades reconocidos como necesarios por el sujeto.

♦ **El aprendizaje**: Proceso en que interviene activamente el educando y en el que influyen la madurez, la experiencia y las relaciones sociales que desarrolla.

♦ **La enseñanza**: Dirección del proceso con el uso de las técnicas apropiadas para el aprendizaje grupal e individual.

♦ **Los métodos**: No existe un método único, sino la combinación de técnicas diseñadas y utilizadas en función de los objetivos, contenidos y sujetos del aprendizaje.

♦ **Los fundamentos**: La autodeterminación, el desarrollo de la personalidad individual integrada al contexto social, la movilidad social, el crecimiento y la transformación.

3.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, SEGÚN E. PLANCHARD

Desde el punto de vista estrictamente sociológico, o sea, lo referente a la socialización del sujeto, los modelos pedagógicos pueden clasificarse según el énfasis que ponen en la educación para el reforzamiento de la individualidad o de la integración al contexto social.

Este intento de clasificación, elaborado por el pedagogo E. Planchard, que transcribimos a continuación, sólo tomó en cuenta los modelos o sistemas experimentales

aplicados en EE.UU. y Europa Occidental, lo que constituye una carencia significativa. Pese a esto resulta interesante por cuanto establece cierto nivel de generalización muy importante para cualquier estudio comparativo de los modelos y sistemas pedagógicos.

3.2.1. MODELO DE EDUCACIÓN QUE HACE ÉNFASIS EN LOS CONTENIDOS (Ignacio Loyola)

Se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información, asumiendo el profesor el lugar protagónico, tratando de inculcar nociones e introducirlas en la memoria del alumno, concebido éste como receptáculo y depositario del conocimiento. Es una educación vertical y autoritaria o paternalista que predomina en el sistema educativo formal.

Sustenta su influencia educativa en el modelo de comunicación monológico o transmisor, basado en la existencia clásica de un emisor y un receptor. La información transita esencialmente del profesor (emisor) al alumno (receptor), caracterizándose por ser unidireccional, por lo que no se establece en este caso un verdadero proceso de comunicación, que implica la alternancia de estas funciones. La participación del alumno en este modelo de comunicación, se refiere generalmente a la reproducción de las palabras del maestro o del texto.

En este modelo la comunicación se concibe como un instrumento valioso para la educación, pero no constituye la esencia de la misma, otorgándosele especial importancia a las técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como emisor; así, todos los recursos que tienen que ver con el dominio del discurso oral, que permiten contribuir a la instrucción y educación tal y como son concebidas en este modelo, tributan a los objetivos propuestos.

La Pedagogía Tradicional constituye la tendencia pedagógica representativa de este primer modelo de educación. La misma tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola. Se pretendía en este caso afianzar el poder del Papa, a partir de un orden absoluto, disciplina férrea, gran rigidez y maestros bien

preparados para el fin que se proponían. La enseñanza de los jesuitas se extendió a toda la enseñanza religiosa y se mantuvo con gran auge durante los siglos XVI y XVII.

En el siglo XVIII comienza a gestarse la tendencia pedagógica llamada tradicional con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como resultado del desarrollo de las fuerzas productivas, bajo la influencia del modo de producción burgués, institucionalizándose la "educación masiva", como organización necesaria para la sociedad.

Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

Los ejes centrales de esta concepción lo constituyen el texto y el profesor. Se enfatiza el contenido, en el texto y en la transmisión de conocimientos y valores a través de la palabra del maestro. Se pretende la memorización de un gran volumen de información. Se le exige al profesor una gran preparación académica, con un gran dominio de su materia; en eso estriba fundamentalmente su autoridad ante los alumnos y la sociedad. También se le exigen determinadas cualidades personales que le permitan hacer uso de su autoridad y a la vez mantener el orden y la disciplina deseados. Al alumno le corresponde obedecer, escuchar y ser depositario del conocimiento. Su actividad se limita en cierta medida a la memorización sin una debida reflexión crítica.

En el devenir de su desarrollo hasta la actualidad, la tendencia pedagógica tradicional ha incorporado diversos elementos de otras tendencias: del empirismo, conductismo, humanismo, por lo que en la práctica pedagógica contemporánea no se manifiesta en su forma clásica y mantiene gran influencia, no sólo en nuestro país, sino también en otras latitudes.

3.2.2. MODELO DE EDUCACIÓN QUE SE CENTRA EN LOS EFECTOS (B. F. Skinner)

Este modelo supera al anterior, otorgándole gran importancia a la motivación y plantea como objetivo "el cambio de actitudes". Algunos lo consideran activo en cuanto propone la realización de acciones. Tiene su origen en E.U. durante la segunda guerra mundial, a partir de los entrenamientos militares para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados.

En 1947 se celebra en Ginebra la X Conferencia Internacional de Instrucción Pública, donde se emplea el término de "medios audiovisuales", lo cual marcó un momento importante en el desarrollo de la Tecnología Educativa, tendencia pedagógica representativa de este modelo.

En los años 55 - 65 se produce un auge significativo en el desarrollo y uso de los medios de enseñanza como resultado y como demanda de la revolución científico técnica que exige de la escuela un perfeccionamiento de sus funciones. Detrás del apogeo de los medios técnicos existen además de los intereses científicos, los intereses mercantiles. De esta forma se ejerció gran influencia en los países subdesarrollados. La aparente modernización de la enseñanza resultó seductora para muchos educadores, lo que provocó en muchos su utilización de forma indiscriminada.

Este modelo llega a la América Latina en la década de los 60, época del "desarrollismo" dentro de la Alianza para el Progreso, estrategia concebida por E.U. para dar una respuesta al subdesarrollo de la región.

Teniendo como fundamento psicológico la teoría conductista, en este modelo se asigna a los hábitos un lugar central en la educación considerándolo como una conducta automática, no reflexiva, posible de ser condicionada y entrenada.

Educar así no es razonar, sino generar hábitos a partir del mecanismo psicológico estímulo - recompensa, intentando aumentar la productividad mediante la introducción de nuevas y modernas tecnologías.

Se da una apariencia de participación a los educandos, en tanto hay una búsqueda de respuesta por parte del educador, pero siempre a partir de efectos preconcebidos.

En la vida cotidiana, además de constituir una estrategia educativa en la escuela, este modelo se manifiesta en los medios de difusión masiva, en técnicas publicitarias, comerciales y políticas, actuando por presión, repetición y por motivaciones subliminales.

A este tipo de educación corresponde el modelo de comunicación "persuasiva" o "dirigista", en donde el emisor - profesor continúa desempeñando un lugar principal y el receptor - alumno continúa subordinado.

Se añade un elemento nuevo, la retroalimentación, que actúa como respuesta de retorno, útil para verificar si la información fue recibida tal y como fue programada y ajustarla a tal fin.

El profesor programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo y sanción, dándole una cierta participación al alumno, en forma de tareas o ejercicios generalmente repetitivos, buscando la consolidación de hábitos y habilidades.

El proceso de programar el contenido se apoya necesariamente en el uso de medios técnicos que son los de mayor influencia.

A pesar de las limitaciones que pueda tener este modelo, se considera que ha permitido el enriquecimiento de la noción de comunicación en su dimensión instrumental, tanto en la relación directa con el alumno como en la educación a distancia, por una parte, así como señalar la importancia de los medios y recursos comunicativos como estrategias para el logro de los fines educativos.

La Tecnología Educativa como tendencia pedagógica representativa de este modelo, se propone superar el modelo tradicional con la introducción de medios como la TV, el video, entre otros más variados y sofisticados propios de la tecnología computarizada, los que sirven de instrumento para alcanzar determinados efectos, propiciar conductas

previstas, persuadir, crear hábitos, manejar al individuo por una especie de "Ingeniería del Comportamiento", sobre bases psicológicas conductistas.

El centro de esta tendencia lo constituyen los medios, el planeamiento de la instrucción. En este caso, el rol del profesor se expresa en la acción de programar de determinado modo la información, el conocimiento, de manera que el alumno ejecute las acciones que provoquen cambios a partir del desarrollo de hábitos y habilidades.

Si bien es cierto que el rol del alumno es más activo y participativo que en el modelo anterior, algunos lo consideran "pseudoactivo", ya que los objetivos y contenidos de la enseñanza están previamente definidos y el educando sólo participa ejecutándolos.

Se critica también esta tendencia pedagógica a partir de la ausencia de elaboración propia y personal del sujeto en la asimilación de los conocimientos.

La situación de la Tecnología Educativa ha evolucionado en el presente en América Latina en correspondencia con las condiciones en los diferentes países. Es así que se han derivado nuevas concepciones, entre ella la tendencia Curricular, en la que se enfatiza en los procedimientos y técnicas del currículum, donde se coloca a los medios de enseñanza como componentes o eslabón del proceso. Nótese que se plantea medios de enseñanza y no medios técnicos pues en calidad de medios o vías de comunicación se toman incluso hasta las formas de reflexión, de análisis, de valoraciones tanto por parte del profesor como del alumno.

Nosotros defendemos la concepción de que los medios de enseñanza son todos los componentes del proceso pedagógico que actúan como soporte material de los métodos, con el propósito de lograr los objetivos planteados. Con esta forma de entender y de ubicar el lugar de los medios de enseñanza, se aprecia que los mismos sirven tanto a la labor pedagógica del profesor, como también al trabajo de los alumnos; desde el uso de los textos, hasta el uso de una computadora, alternándose indistintamente la función de emisor y receptor en ambos sentidos.

A esta tendencia pedagógica se le puede criticar el sentido persuasor y reproductor de sus propuestas, pero también generó grandes cambios y conformó una etapa necesaria para que las futuras propuestas puedan ingresar al sistema educativo formal (y a otros ámbitos y modalidades) sin mayores resistencias.

3.2.3. MODELO DE EDUCACIÓN QUE ENFATIZA EL PROCESO (Enrique Pichón Riviere, Paulo Freyre)

Es un modelo de educación gestado en América Latina, siendo uno de sus autores más representativos Paulo Freire, de Brasil que concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. También Enrique Pichón Riviere en Argentina es otro de los representantes relevantes de esta concepción que ha sistematizado la comprensión de los estrechos vínculos entre comunicación y educación.

Estas concepciones adoptan diferentes variantes que enfatizan el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en un contexto grupal, en interacción dialéctica con la realidad.

El surgimiento de estas nuevas estrategias centradas en los procesos comunicacionales en América Latina ha estado vinculada principalmente a formas de educación no escolarizadas tales como la educación liberadora, educación popular entre otras, las cuales no sólo aportan nuevas concepciones teóricas metodológicas en el ámbito educativo, sino que están profundamente comprometidas con la realidad económica, social y política de la región y su transformación.

Se considera en este modelo que en el proceso educativo debe ser el sujeto quien va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

El grupo, ocupa un lugar especial en este modelo, siendo el eje del proceso; sin embargo, no todo habrá de salir del autodescubrimiento del grupo. Conocer no es adivina", dice Freire, por lo tanto la información es un momento fundamental del acto de conocimiento. Hay que tener en cuenta cómo y en qué contexto se proporciona, siendo lo

más importante la actitud crítica frente al objeto y no el discurso del educador en torno al mismo. De ahí que la información debe ir precedida de cierta problematización.

La participación en la educación que se propone se refiere por una parte a los métodos de enseñanza - aprendizaje, así como también a la actitud del profesor desde que empieza a planificar los contenidos sobre los cuales va a dialogar con los alumnos.

Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su propio saber.

Sobre la base de esta premisa promueve la participación activa de los alumnos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el método de "investigación temática". Es un modelo autogestionario ya que se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo y se forma para la participación en la vida social.

Sólo hay un verdadero aprendizaje según esta concepción, cuando hay autogestión de los educandos.

El modelo de comunicación para este tipo de educación es democrático, centrado en la participación dialógica, donde se da el intercambio entre docente y discentes en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de mensajes indistintamente, interlocutores.

Este tipo de comunicación supone una comunicación que abra múltiples canales que permitan el establecimiento de diversas redes de relaciones entre educadores y educandos.

En este modelo de educación los procesos comunicativos no son meros instrumentos o estrategias del aprendizaje, sino que constituyen su esencia, centrando su atención en el proceso y no únicamente en sus resultados, basado en la interacción entre los sujetos y el medio social como un ecosistema.

Frente a la enseñanza tradicional definida por relaciones verticales, de poder autoritario por parte del docente y subestimación del alumno, en este modelo se insiste en la

democratización, en el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo entre los participantes, sin que el profesor renuncie a su papel orientador y guía de sus alumnos.

No se trata de un demagógico igualitarismo entre docentes y discentes, ni de proponer un no directivismo, sino de asumir un rol profundamente humano, renovador y no manipulador, respetando la personalidad del otro.

P. Freire, tanto en su obra escrita como en su práctica docente ha demostrado la validez del diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación. El educador no es el único dueño del saber, sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el alumno, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.

Los grupos operativos son grupos de discusión y tarea, que funcionan bajo la influencia de un coordinador que debe crear, mantener y fomentar la comunicación en el grupo para propiciar su crecimiento, expresado en la autorregulación. La naturaleza de la tarea puede variar, según el grupo de que se trate, por ejemplo, la curación en los grupos terapéuticos, el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral o el aprendizaje en grupos de estudiantes.

En el área de la educación escolar ha ejercido gran influencia también en la concepción del aprendizaje grupal en donde se le otorga al profesor un rol de coordinador y opera estructurando situaciones de enseñanza - aprendizaje que faciliten la producción del grupo y cada uno de sus miembros. Debe promover los procesos de comunicación y participación activa de todos, planteando y aclarando los problemas y conflictos que obstaculizan el aprendizaje.

Para este autor los procesos de aprendizaje y comunicación son coexistentes y cooperantes.

Este tercer modelo que propugna de forma explícita la educación como proceso comunicativo, como diálogo entre educador y educandos supone cambios no solamente en la concepción y organización del proceso pedagógico, sino también en los roles que tradicionalmente se les ha asignado, sin que desaparezca la autoridad moral y científica del docente.

3.2.4. ANÁLISIS CRÍTICO DE ESTOS MODELOS PEDAGÓGICOS:

Estos tres modelos de educación analizados representan un intento válido de recorrido por las prácticas pedagógicas más significativas en la historia de la educación, desde la perspectiva de las relaciones entre educación y comunicación.

En la valoración de los mismos se corre el riesgo de una comparación arbitraria que no tenga en cuenta que cada uno es el resultado de las condiciones socio - histórico en que surgió y en ese contexto han sido eslabones valiosos en el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas, con aportes importantes para elevar la calidad de su práctica.

El primer y segundo modelo se consideran modelos exógenos que conciben al alumno como objeto del proceso, mientras que el tercero es un modelo endógeno que coloca al educando en el centro, como sujeto del proceso pedagógico y se corresponde con una comprensión dialéctica y humanista del mismo.

Teniendo en cuenta el devenir histórico y por esta misma razón, la práctica escolar contemporánea está matizada por la interpenetración de estos tres modelos de acuerdo a las condiciones concretas en que transcurra el proceso pedagógico.

Analizando dialécticamente las transformaciones que cada uno propone con relación al anterior, se aprecia que en cada nueva propuesta se resuelven contradicciones relativas a la comunicación entre los participantes del proceso, que dan lugar a nuevas relaciones que superan la situación precedente. Debe tenerse en cuenta entonces que el tercer modelo, como expresión superior de la relación educación - comunicación, niega dialécticamente

los anteriores, lo que implica que incorpora lo positivo que de hecho tienen los modelos previos.

Las demandas de la escuela contemporánea, en correspondencia con las condiciones socio - económicas y científico - técnicas, exigen trabajar por un acercamiento cada vez mayor al tercer modelo de educación. Sin embargo, faltan aún suficientes experiencias en cuanto a la aplicación consecuente de este tercer modelo en el contexto escolar que requiere de una preparación especial del docente, así como de nuevas actitudes del discente, entre otros factores.

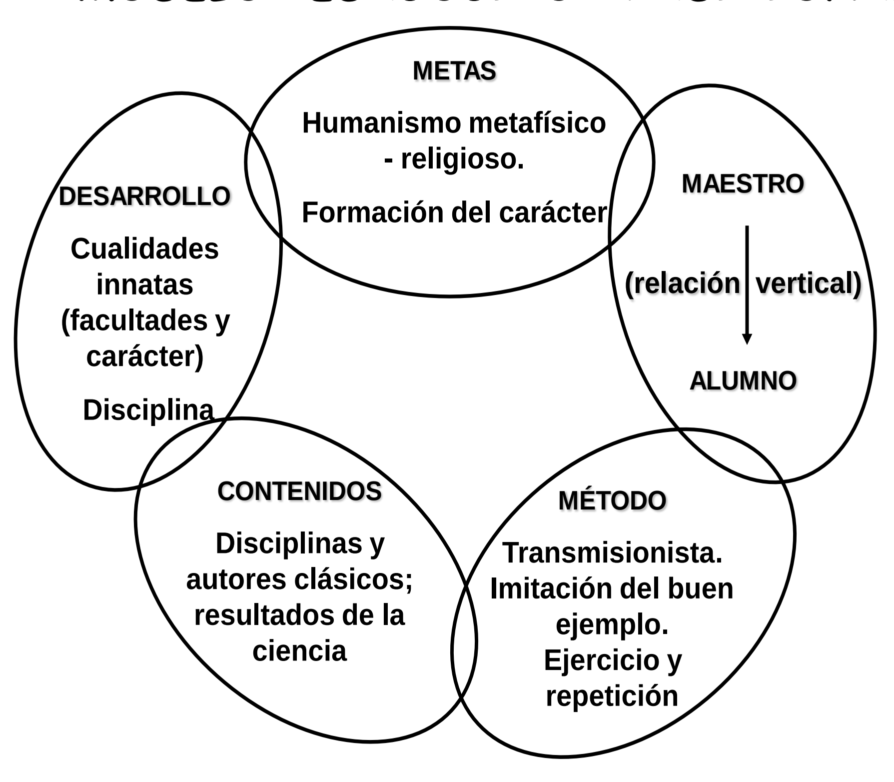
Por otra parte, las condiciones institucionales que la educación escolarizada impone, implican determinados límites a la supuesta “democratización” que en este caso se propugna.

3.3. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, SEGÚN RAFAEL FLORES OCHOA

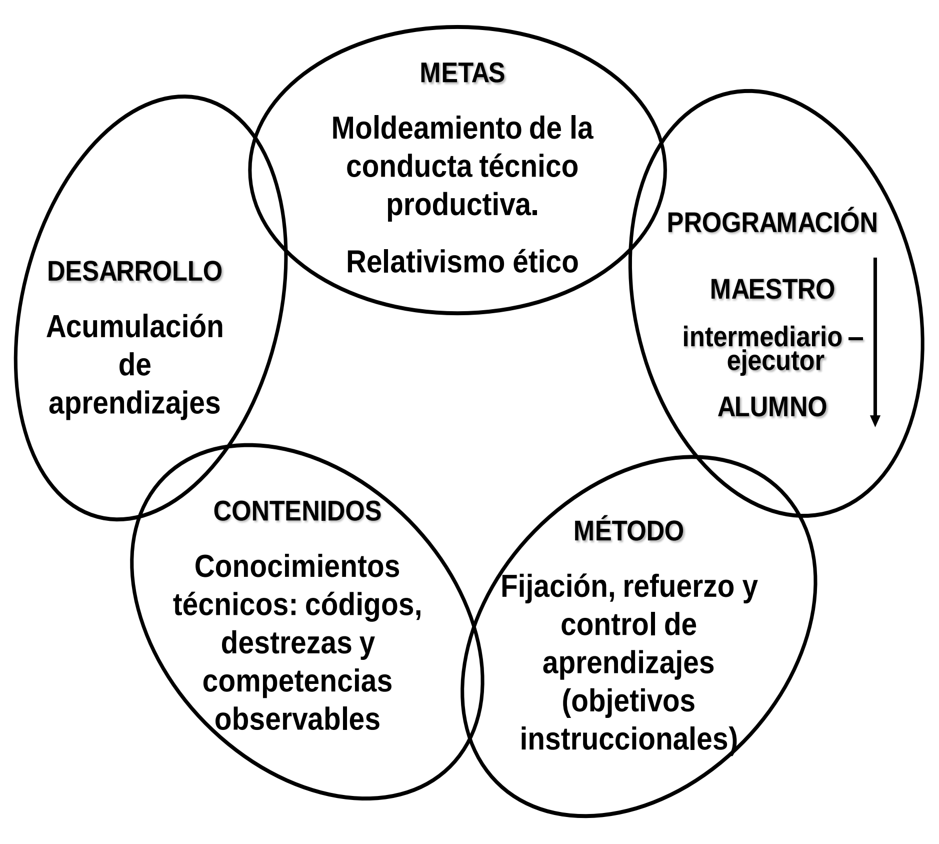
Rafael Flores Ochoa (1995), en su libro Pedagogía del Conocimiento, clasifica los modelos pedagógicos en cinco grupos, siento esta tipología la más generalizada entre la comunidad educativa colombiana:

1. Modelo pedagógico tradicional.
2. Modelo conductista.
3. Modelo romántico.
4. Modelo desarrollista.
5. Modelo socialista.

MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL



MODELO CONDUCTISTA



MODELO ROMÁNTICO

METAS

Máxima autenticidad, espontaneidad y libertad individual

ALUMNO

↓

MAESTRO (auxiliar)

DESARROLLO

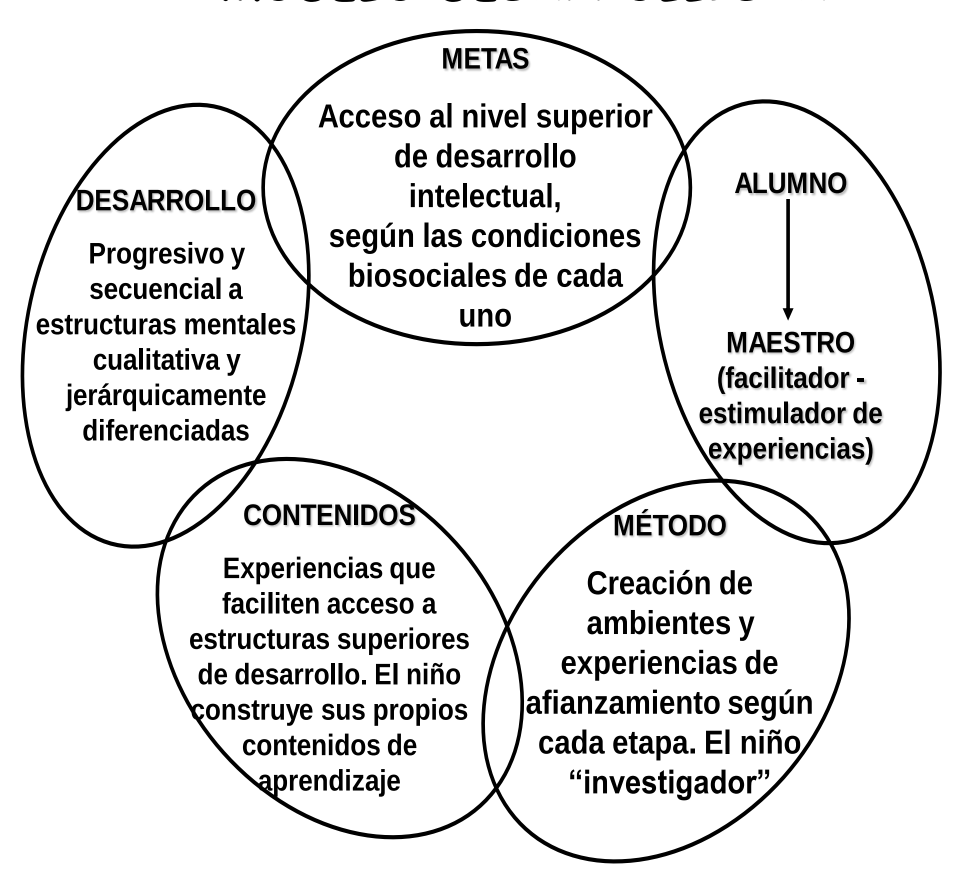
Natural, espontáneo y libre

CONTENIDOS

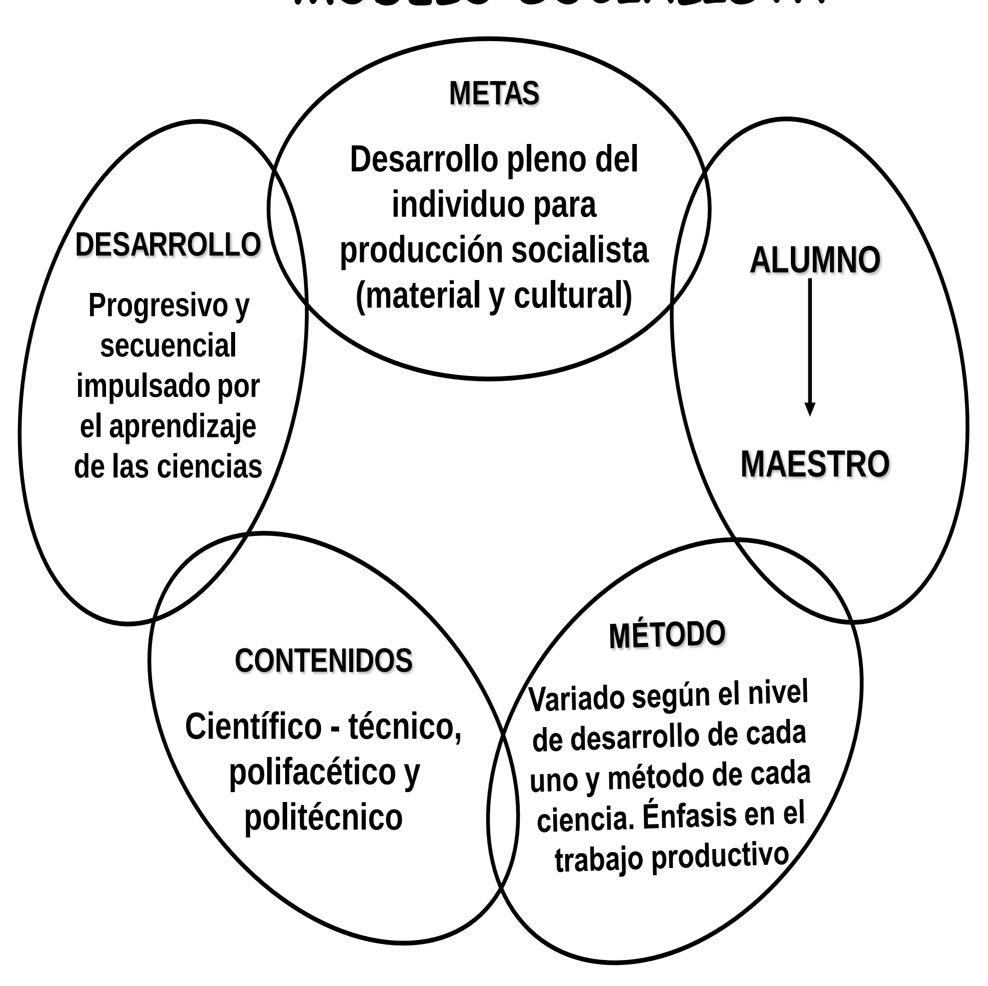
Ninguna programación. Sólo la que el alumno solicite

MÉTODO

Suprimir obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión


MODELO DESARROLLISTA
METAS
Acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno
DESARROLLO
Progresivo y secuencial a estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas
ALUMNO
MAESTRO (facilitador - estimulador de experiencias)
CONTENIDOS
Experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo. El niño construye sus propios contenidos de aprendizaje
MÉTODO
Creación de ambientes y experiencias de afianzamiento según cada etapa. El niño "investigador"

MODELO SOCIALISTA



3.4. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, SEGÚN JULIÁN DE ZUBIRÍA SAMPER

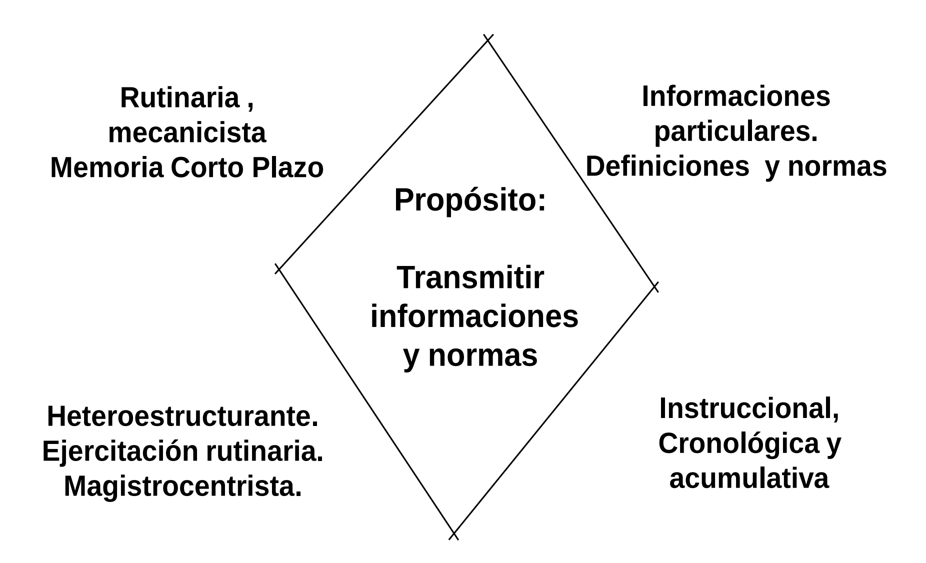
Julián de Zubiría (2007) clasifica los modelos pedagógicos en cuatro grandes grupos:

1. Modelo pedagógico heteroestructurante.

2. Modelo pedagógico autoestructurante de la escuela activa.

3. Modelo pedagógico autoestructurante y los enfoques constructivistas.

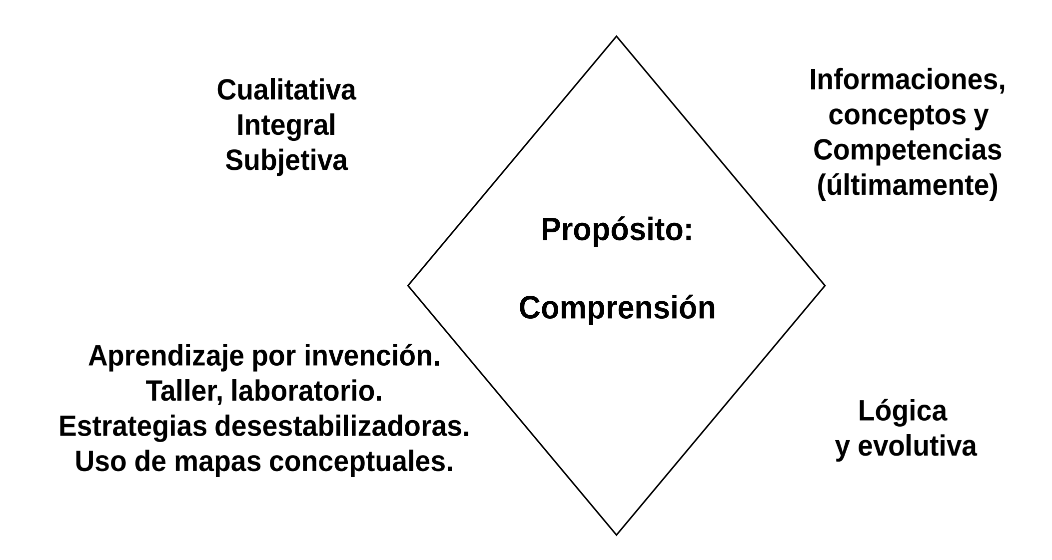
4. Modelo pedagógico dialogante.



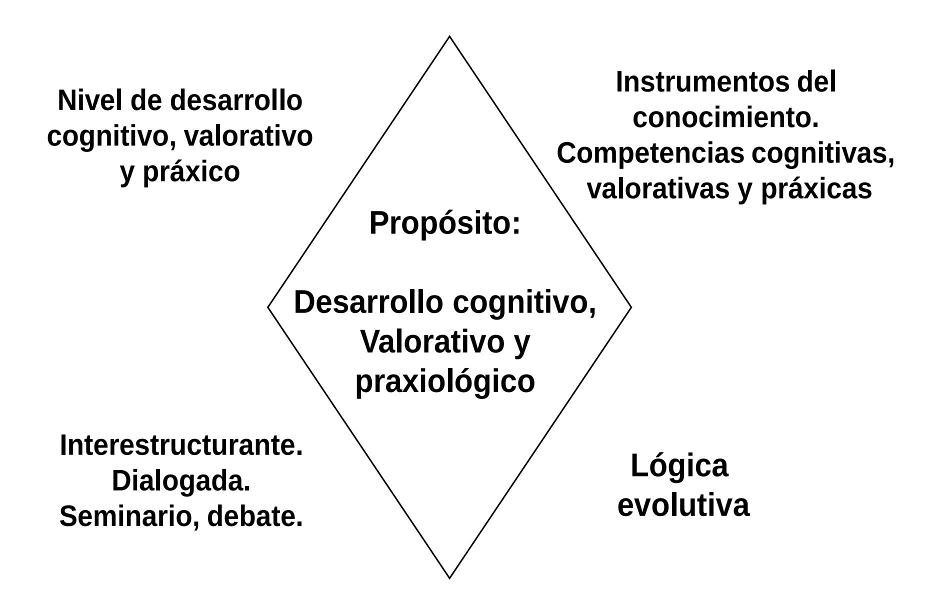
MODELO PEDAGÓGICO AUTOESTRUCTURANTE DE LA ESCUELA ACTIVA



MODELO PEDAGÓGICO AUTOESTRUCTURANTE Y LOS ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS



MODELO PEDAGÓGICO DIALOGANTE



3.5. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, SEGÚN FIPC.

El Grupo de Investigación Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos, de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual “Alberto Merani” (FIPC), ha hecho la siguiente propuesta de clasificación de los modelos pedagógicos:

Primeramente proponen seis tipos de pedagogías:

1. Pedagogías clásicas.
2. Pedagogías modernas.
3. Pedagogías contemporáneas.
4. Pedagogías funcionales.
5. Pedagogías estructurales cognitivas.
6. Pedagogías estructurales cognitivo - afectivas.

En segundo lugar, dentro de cada una de estas tipologías sobre pedagogías enmarcan algunos enfoques pedagógicos, de la siguiente manera:

PEDAGOGÍAS	**ENFOQUES PEDAGÓGICOS**			
CLÁSICAS	TRADICIONAL		HUMANÍSTICA	
MODERNAS	INDUSTRIAL		ACTIVO	
CONTEMPO-RÁNEAS	FUNCIONAL		ESTRUCTURAL	
FUNCIONALES	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)			
				CAMBIO CONCEPTUAL,

ESTRUCTU- RALES COGNITIVAS	MODIFICA- BILIDAD COGNITIVA	APREN- DIZAJE SIGNIFI- CATIVO	PEDAGOGÍA PROBLÉMICA	METODOLÓGICO, ACTITUDINAL Y AXIOLÓGICO
ESTRUCTU- RALES COGNITIVO – AFECTIVAS	ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN		PEDAGOGÍA CONCEPTUAL	

3.6. OTRAS TIPOLOGÍAS DE MODELOS PEDAGÓGICOS

Existen otros tipos de modelos pedagógicos que no necesariamente se enmarcan en una clasificación determinada, sino que constituyen paradigmas educativos importantes por los aportes que han hecho a la educación, como sistemas didácticos integradores. Ese es el caso de la enseñanza problémica y de la pedagogía conceptual

3.6.1. LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA (Mirza I. Majmutov)

En la enseñanza tradicional se busca esencialmente la formación de un pensamiento empírico, el alumno al aprender es un receptor pasivo y el docente al enseñar es activo, el conocimiento se asimila por aproximaciones sucesivas, se ofrece como verdades acabadas y generalmente existe un insuficiente vínculo con la vida.

Majmutov (1983) desarrolló y sistematizó un sistema didáctico en las décadas del 60 y 70 en la antigua URSS, para lo cual estudió las experiencias de avanzada en su país, en el que define la metodología a seguir de lo que llamó << enseñanza problémica >>.

Con este sistema criticó la enseñanza tradicional, al expresar que ésta le ofrece al alumno, por lo general, los conocimientos ya hechos y elaborados, se le asigna un papel pasivo de simple receptor de conocimientos que después debe repetir, sin comprender plenamente cómo fue el proceso de búsqueda y construcción teórica que llevó a esos conocimientos.

En su sistema, Majmutov (1983) parte de concebir al alumno como un ente activo, por lo que debe realizar una actividad para poder apropiarse del conocimiento, y con ello desarrollar su intelecto. Plantea que es importante que el alumno, junto con el conocimiento, asimile los métodos y procedimientos que utilizó el científico en el desarrollo de la ciencia.

Majmutov desarrolla sus criterios acerca de la enseñanza problémica en varios trabajos. Primeramente la considera como "...un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que

integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica.” (Majmutov, 1977; 65)

En este sentido Majmutov define la enseñanza problémica como “...la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición y a su explicación [...], y a la dirección de la actividad de los alumnos [...] en la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas, como el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución.” (Majmutov, 1977; 266)

Es por ello que se coincide con Majmutov en que el aprendizaje problémico es: "La actividad docente [...] de los alumnos encaminada a la asimilación de conocimientos [...] mediante la percepción de las explicaciones del maestro en las condiciones de una situación problémica, el análisis independiente (o con la ayuda del maestro) de situaciones problémicas, la formulación de problemas y su solución mediante el planteamiento [...] de hipótesis, su demostración, así como mediante la verificación del grado de corrección de las soluciones." (Majmutov, 1977; 266)

Como se aprecia, existen muchas definiciones de enseñanza problémica. Algunos autores consideran que es un sistema, otros la definen como conjunto de acciones, proceso del conocimiento o actividad docente encaminada a la asimilación productiva de los conocimientos.

Componentes del modelo pedagógico de la enseñanza problémica:

1. Definición integradora de enseñanza problémica: sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y formas de actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica.

2. Categorías fundamentales de la enseñanza problémica: La situación problémica, el problema docente, las tareas problémicas, las preguntas problémicas y lo problémico como categoría integradora.

3. Clasificación de métodos problémicos: exposición problémica, conversación heurística, búsqueda parcial y método investigativo.

4. Leyes de la didáctica problémica: la escuela en la vida y la educación mediante la afectividad.

5. Componentes pedagógicos de las leyes y sus relaciones dinámicas. La primera ley: problema – objeto – objetivo. La segunda ley: objetivo –contenido – método.

6. Relación dialéctica entre las configuraciones objeto – objetivo – contenido – método, y la manifestación de la personalidad de los sujetos del proceso en su interacción con otros sujetos y objetos.

7. Relación dinámica entre estas configuraciones: Objetivo – Contenido – Método (Rol del Alumno); Objetivo – Objeto – Método (Motivación); Objeto – Contenido – Método (Rol del docente)

8. Condiciones psicopedagógicas: subsistema del rol del docente, subsistema actividad – comunicación y subsistema del rol del alumno

9. Condiciones que se refieren al subsistema del rol del docente: profesionalización, estructura sistémica, problematización.

10. Condiciones que se relacionan con el subsistema actividad – comunicación: investigación, activación, discusión, respeto de ideas.

11. Condiciones que se refieren al subsistema del rol del alumno: preparación previa, motivación, ejecución.

12. Técnicas y procedimientos metodológicos generalizados en correspondencia con el sistema de condiciones psicopedagógicas.

3.6.2. LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL (Miguel De Zubiría Samper)

A finales del año 1998, en la ciudad de Cali, se realizó el Primer Congreso de

Pedagogía Conceptual. Este congreso marcó el inicio oficial y público de la Pedagogía conceptual como modelo pedagógico, declarando como su objeto de estudio la educación de seres humanos amorosos y talentosos.

Pedagogía conceptual es una teoría original formulada y desarrollada por Miguel de Zubiría (1998), que cuenta hoy con más de 100 investigaciones empíricas que la sustentan. La estructura básica de la pedagogía conceptual está integrada por definiciones, proposiciones, y específicamente por 2 postulados básicos, uno psicológico y otro pedagógico, que incluyen 12 macro proposiciones.

Postulados de la Pedagogía Conceptual:

1. El ser humano está integrado por 3 sistemas: sistema cognitivo, sistema afectivo y sistema expresivo (triángulo humano)

2. Todo acto educativo incluye 6 componentes: propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia, didáctica y recursos (hexágono pedagógico)

En cada uno de estos postulados, el modelo pedagógico de la pedagogía conceptual hace 6 macro proposiciones:

Postulado 1: Triángulo humano:

Macro proposición 1: El sistema cognitivo aplica a la realidad instrumentos de conocimiento para producir conocimientos mediante sus diversas operaciones intelectuales.

Macro proposición 2: Los seres humanos disponen de múltiples y diversas inteligencias para comprehender las realidades, cada una constituida por motivaciones, operaciones intelectuales e instrumentos de conocimiento específicos a un campo significativo de la actividad humana.

Macro proposición 3: Las operaciones valorativas desempeñan 3 funciones básicas: valorar, optar y proyectar.

Macro proposición 4: El sistema afectivo evalúa hechos humanos al aplicarles operaciones e instrumentos valorativos.

Macro proposición 5: Es necesario distinguir en el sistema expresivo, los códigos y los textos.

Macro proposición 6: El aprendizaje agrupa a los mecanismos que operan al adquirir instrumentos, o al consolidar operaciones intelectuales, valorativas y expresivas.

Postulado 2: Hexágono pedagógico:

Macro proposición 7: El propósito fundamental de la pedagogía conceptual es formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente (analistas simbólicos) y competentes expresivamente.

Macro proposición 8: Las enseñanzas que privilegia la pedagogía conceptual son los instrumentos de conocimiento y las operaciones sobre los conocimientos, los valores sobre las normas y valoraciones y el dominar códigos expresivos (lenguajes)

Macro proposición 9: La enseñanza conceptual ocurre en 3 momentos: fase elemental, fase básica y fase de dominio.

Macro proposición 10: En la planeación del currículo es esencial respetar la secuencia evolutiva, así como la secuencia inherente a toda enseñanza, ya que los instrumentos y las operaciones poseen una génesis.

Macro proposición 11: La enseñanza de instrumentos de conocimiento (a diferencia del enseñar información) está condicionada a hacer funcionar las operaciones intelectuales, de ahí que existan tantas didácticas posibles como períodos y operaciones intelectuales (didácticas mente factuales).

Macro proposición 12: Los recursos didácticos deben apoyarse en el lenguaje o representar realidades materiales, por cuanto el pensamiento está intrínsecamente ligado con el lenguaje.

CAPÍTULO 4

HACIA UNA NUEVA CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Como se aprecia, no existe un modelo pedagógico único, omnipotente, capaz de solucionar todos los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes, que permita agrupar la amplia variedad de tipologías que haya proliferado en la historia de la educación y que se han nutrido de los avances de la psicología y de las teorías del aprendizaje.

Piaget no era pedagogo, Vigotsky tampoco. Ambos eminentes investigadores, desde la psicología, han hecho invaluables aportes a la educación del ser humano. Iniciaron y trillaron un camino que la pedagogía, en pleno siglo XXI, no ha logrado transitar.

Partiendo de los elementos analizados anteriormente, se impone hacer una clasificación diferente de los modelos pedagógicos, a partir de un enfoque pedagógico, didáctico y curricular, no sólo psicológico.

Teniendo en cuenta los aportes científicos de la Dra. Rita Marina Álvarez de Zayas (2007) y de la Dra. Rita Concepción García (2004), esbozamos la siguiente propuesta de clasificación de los modelos pedagógicos.

4.1. LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL (Ignacio Loyola)

La Escuela Tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo.

Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Su concepción descansa en el criterio de que es la escuela la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral.

Su finalidad es la conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy día, por lo que se le reconoce como Escuela Tradicional.

Esta tendencia pedagógica tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola.

En este modelo el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del alumno y su contexto, contenidos representados en el maestro. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo.

Para ello el método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente.

El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación.

Rol del docente:

Es el centro del proceso de enseñanza y educación. Informa conocimientos acabados (sujeto principal).

Rol del estudiante:

Tiene poco margen para pensar y elaborar conocimientos. Se le exige memorización. No hay un adecuado desarrollo de pensamiento teórico. Tiene un rol pasivo.

Características de la clase:

Transmisión verbal de gran volumen de información. Objetivo elaborado de forma descriptiva dirigido más a la tarea del profesor, no establece habilidades. No hay experiencias vivenciales. Los contenidos se ofrecen como segmentos fragmentados, desvinculados de la totalidad. Se realizan pocas actividades de carácter práctico por el alumno. No se controla cómo ocurre el proceso de aprendizaje. Se evalúan resultados y a un nivel reproductivo. Método fundamentalmente expositivo. Forma: grupo presencial.

Sin lugar a dudas, la escuela tradicional cumplió un innegable e importante papel en el desarrollo histórico de la humanidad, sin embargo, este modelo pedagógico no responde a las demandas y expectativas de la sociedad en este tercer milenio.

4.2. LA ESCUELA NUEVA (Jhon Dewey, Decroly, Cousinet)

La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la Escuela Tradicional, y gracias a profundos cambios socio - económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias.

Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859 - 1952) en EUA, centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se "aprende haciendo".

La **pedagogía de Dewey** se considera:

- Genética: la educación como un desarrollo que va de dentro (poderes e instintos del niño) hacia afuera;

♦ Funcional: desarrolla los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica;

♦ De valor social: porque hay que preparar al individuo para ser útil a la sociedad.

Su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

En esta corriente se inscribe Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el currículum globalizado; Cousinet, francés, impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo.

Con estos conceptos surge una **renovación metodológica** que consiste en:

♦ Que el alumno adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento, o del redescubrimiento.

♦ La educación debe basarse en intereses del alumno.

♦ El sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida.

♦ Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.

♦ Necesidad de globalizar los contenidos.

♦ La colaboración escuela - familia.

Estas tendencias pedagógicas provocaron un giro sustancial en la pedagogía de la época y tuvieron repercusiones en todo el siglo; entre ellas incluye la aparición de métodos activos, técnicas grupales, la globalización curricular, el vínculo de la enseñanza con la vida, con la práctica, el énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza y la educación no sólo de aspectos instructivos, sino los educativos.

La Escuela Nueva tiene limitaciones que se registran esencialmente en que provoca un espontaneísmo en la enseñanza, en la falta de una mayor orientación y control de las acciones del alumno, apreciándose también problemas en la estructuración de los contenidos, todo lo cual exige, y son también limitaciones, un personal altamente calificado y buenas condiciones materiales.

Rol del docente:

Dirige el aprendizaje. Responde preguntas cuando el alumno necesita. Propicia el medio que estimule la respuesta necesaria.

Rol del estudiante:

Papel activo. Se prepara para vivir en su medio social. Vive experiencias directas. Trabaja en grupo de forma cooperada. Participa en la elaboración del programa según intereses. Moviliza y facilita la actividad intelectual y natural del niño. Se mueve libremente por el aula, realiza actividades de descubrir conocimiento.

Características de la clase:

Resalta el estudio de los hechos, el papel de la experiencia del individuo. Se apoya en el interés del niño. Se propicia la democracia y la participación del niño en colectivo. Aprender haciendo es su divisa. Estructura el contenido en bloque en correspondencia con necesidades e intereses de los niños. Despierta espíritu investigativo. Sitúa al alumno en una posición activa ante el aprendizaje (pedagogía de descubrimiento). Se adapta a particularidades del niño (escuela a la medida). Utiliza métodos activos y técnicas grupales.

4.3. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA (B. F. Skinner)

La Tecnología Educativa se relaciona con la presencia del pensamiento tecnocrático en el modelo de desarrollo de los países. Los orígenes de la Tecnología Educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a B. F. Skinner, profesor de la Universidad de

Harvard, 1954. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E - R). Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la tecnología educativa.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el auto aprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas. Actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones; y los medios docentes son libros, máquinas de enseñar, computadoras y TV.

La relación alumno - profesor prácticamente no existe; el profesor elabora el programa y el alumno se auto instruye, a su ritmo, despersonalizándose el proceso docente, eliminándose su influencia educativo - formativa.

Esta corriente pedagógica ha sido ampliamente difundida en América Latina a través de la influencia del sistema norteamericano de enseñanza. Sus seguidores le reconocen las ventajas de la constante activación de los alumnos, la individualización del aprendizaje, la comprobación directa y corrección de los resultados instructivos. No caben dudas que la masividad de la enseñanza y la educación a distancia encuentran en la enseñanza programada una satisfacción de sus requerimientos.

No obstante son **limitaciones** de ella las siguientes:

♦ En el aprendizaje no se toman en cuenta los procesos ni las cualidades, sino los resultados instructivos.

♦ La orientación de las acciones del alumno son generalmente, por ensayo y error.

♦ No desarrolla el pensamiento teórico, ni creador, sino la memoria reproductiva.

El pensamiento tecnocrático que insufla el espíritu a esta corriente pedagógica se ha posesionado de los tecnócratas de la educación en muchos sectores del magisterio en

América Latina.

Sin aplicarse exactamente a la enseñanza programada, el pensamiento cientificista y logicista del modelo tecnológico de enseñanza, apoyado en el conductismo, ha tomado cuerpo en el carácter instrumental de algunas didácticas y en muchas prácticas docentes.

Este modelo tecnológico o tecnocrático se vuelve ahistoricista, formalista y cientificista.

En efecto, la educación aparece descontextualizada, sin tener en cuenta sus realidades y conflictos, y el proceso se centra en lo que puede ser controlado.

Rol del docente:

Selecciona tareas y respuestas y elabora un programa de enseñanza.

Rol del estudiante:

Aprendizaje individualizado. Papel preponderante. Se auto instruye. Aprende de acuerdo a su ritmo individual de asimilación por ensayo error. Desarrolla memoria reproductiva, no favorece pensamiento teórico creativo.

Características de la clase:

La atención se dirige a métodos y medios más que a contenidos (tecnología de la instrucción). Se basa en Estímulo - Respuesta. Estímulo - Conducta - Reforzamiento. Enseñanza programada mediante máquinas de enseñar (programación del aprendizaje). Es un programa lo que el alumno "toca" y recibe información del resultado de su actividad. Objetivo conductual. Organización lógica por unidades del contenido. Método de auto aprendizaje. Medios: máquina, libros, TV. Evalúa resultados y no proceso. Actualmente se usa como medio que facilita la enseñanza en educación a distancia por ejemplo, pero se utilizan todas las bondades de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC).

4.4. LA ESCUELA DEL DESARROLLO INTEGRAL (J. Dewey, Decroly, Cousinet, E. Pichón Riviere, P. Freyre, L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, V. Davidov, I. A. Galperin, L. Zankov, N. Talízina, C. Rogers, Hamachek, A. Maslow, J. Bruner, D. Ausubel, R. Sternberg, J. Piaget, R. Feuerstein, J. De Zubiría, M. De Zubiría)

Como respuesta a limitaciones que presentaban los modelos analizados, fueron surgiendo en los campos de la Psicología y la Pedagogía modelos que superan en diversos aspectos a los anteriores y que conviven hoy día, y se inscriben en las corrientes humanista, constructivista, histórico - social y critica entre otras.

El paradigma del Desarrollo Integral que proponemos integra dialécticamente algunas de estas concepciones, sobre la base de una Didáctica Científico - Critica.

Algunos de sus **principios** son:

♦ Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.

♦ Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.

♦ Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

♦ Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.

♦ Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.

♦ Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

La Escuela del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, critica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre.

Rol del docente:

Orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico.

Rol del estudiante:

Es protagónico en el aprendizaje de conocimiento y capacidades para competir y actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

Características de la clase:

Tiene al estudiante en su centro, su aprendizaje y el desarrollo de su personalidad. Rol protagónico del alumno bajo la guía y orientación del profesor. Contenidos científicos y globales. Proceso dirigido a la instrucción y educación en un contexto cambiante. Educación con carácter humanista: unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Educación como proceso social que satisface sus necesidades, desarrollador de potencialidades. Clima humanista, dialógico, científico, democrático, tolerante, de búsqueda de identidad individual, local, nacional, universal.

4.5. LA TEOPEDAGOGÍA: TEORÍA DEL APRENDIZAJE DIVINO (Alexander Ortiz; 2008)

En el año 2008 ocurrió un milagro y tuve la posibilidad de plantear una nueva teoría acerca del aprendizaje humano, la "Teoría del Aprendizaje Divino"[4] (TADI), basada en las cualidades, atributos, características, particularidades del Aprendizaje Divino que, integradas en un sistema, constituyen las principales categorías y configuraciones de la TADI y se convierten en componentes del Decálogo Axiopedagógico que he llamado "Decálogo del Aprendizaje Divino"[5] (DADI).

Principales postulados de la Teoría del Aprendizaje Divino (TADI):

1. El estudiante es el ángel de la educación. Imagen divina del estudiante.

2. Los sujetos del proceso de enseñanza – aprendizaje son Jesús, los estudiantes y el maestro.

3. El maestro es un reconciliador en restaurar la imagen de Dios en los estudiantes.

4. La educación es un proceso divino de redención. La finalidad de la educación es redimir.

5. La educación es una relación entre sujetos divinos: Dios, el maestro y el estudiante.

6. Existe una estrecha relación entre la Fe y el Aprendizaje.

7. La divinidad interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El aprendizaje es un acto de intervención divina.

---

[4] **Teoría del Aprendizaje Divino (TADI):** Esta nueva concepción teórica acerca del aprendizaje humano se basa, desde el punto de vista gnoseológico, en la verdad revelada en la "Santa Biblia", y desde el punto de vista filosófico en la perspectiva cristiana de la educación esbozada por George R. Night en su interesante obra FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN (Asociación Publicadora Interamericana, Miami; 2002), de la cual hemos tomado algunas ideas para sustentar mis posiciones. Gracias por sus insustituibles e insuperables aportes.

[5] **Decálogo del Aprendizaje Divino (DADI):** Sistema de cualidades, atributos, particularidades o características de este tipo específico de aprendizaje basado en la intervención divina.

8. Para que se revele el aprendizaje divino[6] debe haber una interconexión (mente, corazón y espíritu) entre el maestro, Dios y el estudiante (conexión trialógica, holística y configuracional)

9. Dios no sólo dota al ser humano de las capacidades intelectuales (cerebro humano) para aprender y aprehender sino que interviene divinamente en el propio proceso de aprendizaje de los niños (as).

10. Dios desempeña un papel significativo en el desarrollo armónico e integral de la personalidad de los niños (as).

Este modelo pedagógico basado en la Fe (TEOPEDAGOGÍA), se estructura en cinco grandes bloques o componentes, a través de los cuales voy describiendo la teoría planteada.

El primer Bloque lo dedico a **DIOS Y LOS ACTORES EDUCATIVOS**. En este bloque respondo la pregunta ¿Qué es el estudiante?, analizo su naturaleza humana y su rol en el proceso de aprendizaje y justifico la imagen divina del estudiante como ángel de la educación. Igualmente analizo la pregunta ¿Qué es el maestro?, describo su rol en el proceso de enseñanza y lo caracterizo como un agente de paz, amor y reconciliación. Declaro las competencias pedagógicas que debe desarrollar el maestro del siglo XXI. Posteriormente presento y defiendo a Jesús como único y eterno modelo de maestro[7] y líder formativo, describiendo las cualidades de un verdadero maestro. Y finalmente expongo el verdadero rol de la familia, la escuela y la iglesia en la educación redentora.

En el Bloque 2 establezco la relación entre **DIOS Y EL PROCESO FORMATIVO**. Comienzo planteando la finalidad de la educación basada en Cristo Jesús[8], propongo una Pedagogía redentora, reconciliadora y pacificadora: La Pedagogía del Amor. Hago un símil didáctico entre el proceso de enseñanza y el Ministerio, conceptualizo y caracterizo la

---

[6] El **Aprendizaje Divino** es Amoroso, Cristiano, Redentor, Reconciliador, Pacificador, Armonioso, Evangelizador, Restaurador, Santificador y Sanador.

[7] La concepción de **Jesús como modelo de maestro** está sustentada en los aportes de Luciano Jaramillo en su magnífica obra UN TAL JESÚS (Editorial Vida, Miami; 1998). Aquí tenemos unos valiosos aportes.

[8] Para definir la **finalidad de la educación basada en Cristo Jesús** ha sido importante el estudio de la magistral obra UNA VIDA CON PROPÓSITO. ¿Para qué estoy aquí en la tierra? (Editorial Vida, Miami; 2003)

Enseñanza Cristiana y el Aprendizaje Divino, y por último sustento la educación de los valores en la escuela como un imperativo impostergable.

El Bloque 3 lo reservé para un tema muy manido y controvertido en la actualidad: **DIOS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS**. Hago una exposición detallada de las competencias afectivas y espirituales de Jesús: el Amor y la Felicidad. Igualmente expongo sus competencias comunicativas y laborales. Y por último relaciono la paz y la armonía como capacidad de emprendimiento.

DIOS Y EL CURRÍCULO es el Bloque 4, en el que hago algunas consideraciones curriculares acerca del currículo de Dios y justifico “La Biblia” como el principal recurso didáctico y como una herramienta curricular.

El quinto y último Bloque: **DIOS Y LA DIDÁCTICA**, lo dediqué al desempeño pedagógico de Jesús[9] y su modo de actuación humano y profesional. Presento el modelo de clase redentora, reconciliadora y pacificadora a partir de las enseñanzas de nuestro Maestro Jesús, y describo desde el punto de vista metodológico las principales estrategias de enseñanza – aprendizaje empleadas por Jesús.

Estos componentes del modelo de la TEOPEDAGOGÍA son ampliamente tratados en el libro **DIOS Y LA EDUCACIÓN. La Pedagogía de Jesús y la Escuela que soñamos,** publicado en el año 2008 por la Fundación CEPEDID y cuya segunda edición se hizo en el año 2009.

El MODELO TEOPEDAGÓGICO parte del criterio de que los componentes básicos de la Pedagogía deben estar siempre en consonancia con las Leyes de Dios, fundando los cimientos de una estructura mental que proporcione el éxito y la felicidad en la persona que las aprenda y las aplique en su vida cotidiana.

[9] La descripción metodológica de los **métodos de enseñanza utilizados por Jesús** está sustentada en los aportes de Luciano Jaramillo en su magnífica obra UN TAL JESÚS (Editorial Vida, Miami; 1998). De esta maravillosa obra utilizamos algunos aportes para sustentar nuestra teoría.

En este libro se muestran el dinamismo y acción eficaz de Jesús, como rasgos muy especiales que lo convierten en un protagonista muy propicio para esta época de Globalización, Tratados de Libre Comercio, empresarios, ejecutivos, y hombres y mujeres de negocio.

Reconozco que el presente libro no trata en forma exhaustiva el tema de Dios y la Educación, faltan muchos elementos importantes que aún estamos investigando y que hemos reservado para una segunda obra que próximamente estará en tus manos.

El libro tampoco pretende ser una explicación detallada de la educación, la pedagogía, la didáctica, el currículo y las estrategias metodológicas, para que los maestros las pongan en práctica de manera dogmática.

El propósito del libro es analizar, explorar, examinar y reconocer algunos de los fundamentos y postulados básicos de una educación redentora, pacificadora y reconciliadora, basada en el aprendizaje divino, que surgen de las creencias y de la Fe de la existencia de Dios, nuestro Señor, todopoderoso, porque estoy convencido de que no se mueve una hoja de un árbol sin la voluntad de Dios. Por eso afirmo que el ritmo y nivel de aprendizaje también depende de la voluntad de Dios. El señor con su intervención divina influye en el aprendizaje. De ahí la Teoría del Aprendizaje Divino.

De cualquier manera, aún es necesario continuar reflexionando, integrando ideas, sistematizando y configurando elementos divinos. No obstante, estos postulados sirven de guía para la acción pedagógica dentro de un contexto educativo particular.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

5.1. ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA DE LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La metodología para la construcción del modelo pedagógico de una institución educativa se fundamenta en el sistema categorial de la ciencia pedagógica. Este sistema de categorías integra los componentes del proceso pedagógico. Las categorías vistas desde el desarrollo y ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje, funcionan como configuraciones didácticas y establecen unas relaciones dinámicas entre ellas, conformando así las principales regularidades de la pedagogía, que constituyen precisamente la base para la construcción del modelo pedagógico de la institución.

El aprendizaje es un proceso, unido a la enseñanza, integrado por categorías, configuraciones y componentes. Las relaciones entre las configuraciones del proceso de enseñanza - aprendizaje adquieren una significación especial en tanto establecen la dinámica de sus componentes y permiten la explicación de cada uno de estos y del proceso en su conjunto.

Evidentemente lo más importante no está en las referidas categorías, sino en las relaciones que entre ellas se establecen, o sea, en las leyes pedagógicas. Estas leyes expresan justamente el comportamiento y la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje que como tal lleva implícito una lógica, una secuencia de etapas que constituyen elementos consustanciales al mismo.

Aún entre entendidos en la materia las leyes de la pedagogía no son tan conocidas y algunos hablan de un sistema de principios didácticos, lo cual operó por mucho tiempo; aunque en la Didáctica el término principio no tiene una generalidad mayor que el de ley

como ocurre en las ciencias naturales.

En la Didáctica se le denomina principio a una generalización de la práctica pedagógica sobre la base del empirismo que se da en determinadas condiciones de un país, de una comunidad, de una escuela, lo que hace limitado su alcance.

Sin embargo, para establecer una ley se deben encontrar aquellas relaciones que de un modo más esencial permitan explicar el comportamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje y no generalizaciones de fenómenos, es decir, con las leyes se pasa de los fenómenos a las relaciones de los hechos, o sea, a la esencia, y de los componentes de estos a las estructuras.

Tenemos que resaltar que en las ciencias sociales las relaciones que se establecen tienen un carácter dialéctico, cualitativamente diferente a la concepción hipotético - deductiva propia de las ciencias naturales, incluso de las ciencias técnicas. Las relaciones en las ciencias sociales no son lineales y analíticas como en la Matemática, en que las relaciones funcionales son de dependencia inmediata, de causa - efecto, expresadas en un vínculo directo entre variables dependientes e independientes.

No comprender esta diferencia puede conducir a interpretaciones rígidas y dogmáticas, no sólo en el sistema conceptual, sino en la estructura de la propia ciencia pedagógica. En esta interpretación está la influencia de la concepción sistémico - estructural, que tuvo mucha aceptación desde la década de los años cincuenta.

Estas relaciones tienen un carácter dialéctico que se da entre triadas dialécticas en las que la contradicción entre los pares dialécticos se resuelve a través de una tercera categoría, aplicando la Teoría Holística - Configuracional.

Existen dos leyes de la Didáctica, determinadas a partir de las consideraciones teóricas desarrolladas por C. Álvarez (1992 - 1996): “la escuela en la vida”, en la que se concreta la relación: problema - objeto - objetivo (P - O - O) y “la educación a través de la instrucción”, en la que se concreta la relación: objetivo - contenido - método (O - C - M).

(Álvarez, 1995)

Estas dos leyes han sido recreadas por H. Fuentes (1998) como: El vínculo del proceso docente educativo con la sociedad (vínculo del proceso docente educativo con la vida) y la dinámica interna del proceso docente educativo.

Si hacemos un análisis contextualizado de dichas leyes pedagógicas a la luz de la integración de las teorías constructivista, humanista, el aprendizaje significativo y el enfoque histórico cultural, entonces podemos llegar a la conclusión de que en la Didáctica existen dos leyes que se conceptualizan como **leyes pedagógicas:**

- ♦ La escuela en la vida, que expresa la relación entre las configuraciones o categorías pedagógicas: problema, objeto y objetivo.

- ♦ La educación mediante la afectividad, que expresa la relación entre las configuraciones o categorías pedagógicas: objetivo, contenido y método.

El **problema** configura todas aquellas dificultades, conflictos, contradicciones, falencias, interrogantes, vacíos o lagunas en el conocimiento; presentes en el objeto y a los cuales debe enfrentarse el sujeto para solucionarlos. Este problema se convierte en eje problémico en el proceso de enseñanza - aprendizaje, necesidades cognoscitivas de los estudiantes, capacidades que ellos tienen que desarrollar, preguntas problematizadoras.

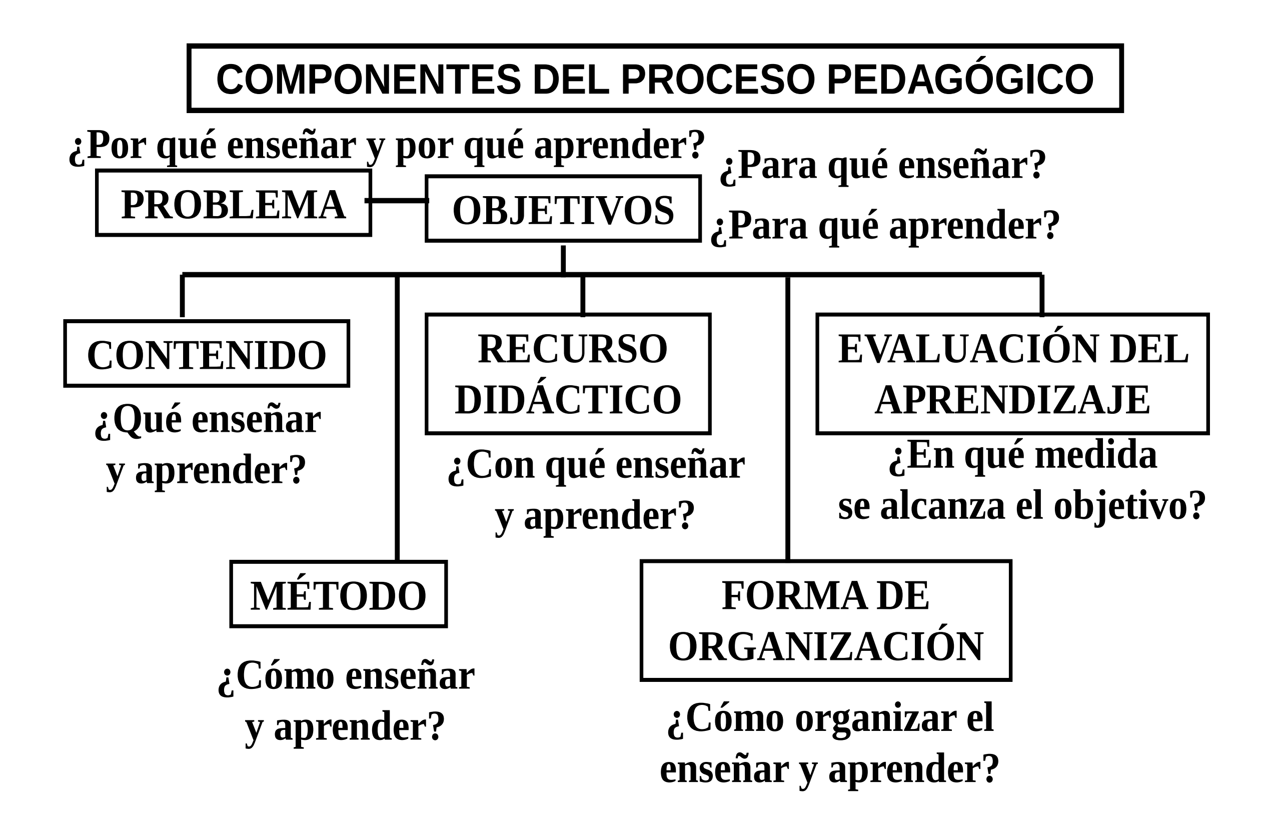
El **objeto** abarca todos los procesos inherentes a la naturaleza, la sociedad y el propio pensamiento del hombre, o sea, es la vida misma, la realidad objetiva, el entorno comunitario, contexto social o familiar, el mundo productivo y laboral, el proceso profesional de la empresa, todo lo cual abarca el objeto de la cultura que debe asimilar el estudiante y se convierte en el contenido del que debe apropiarse en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

El **objetivo** es la aspiración presente en el currículum escolar, la meta, el propósito, los fines de la educación, representa el modelo pedagógico a alcanzar, el resultado anticipado en la formación integral del sujeto, o sea, los logros que el estudiante debe

alcanzar en el proceso de enseñanza - aprendizaje: logros cognoscitivos (saber), logros procedimentales (saber hacer) y logros actitudinales (ser, convivir), en función de desarrollar su capacidad de pensar (esfera cognitiva), sentir (esfera afectiva) y actuar (esfera comportamental o conductual).

El **contenido** debe ser el mismo objeto de la cultura para que le resulte significativo al estudiante y descubra en él los sentidos y significados que éste tiene para su vida, debe ser real y concreto, y no abstracto, con lo cual el estudiante no comprenderá para qué le sirve.

El **método** es la vía que utiliza el estudiante para apropiarse del contenido y asimilar el objeto de la cultura, en función de alcanzar un logro mediante la solución de problemas de su vida, es por ello que el método debe ser lúdico para dinamizar el proceso de aprendizaje del estudiante y que dicho proceso sea atractivo, entretenido y placentero para él; debe ser problémico para que el estudiante adquiera las competencias necesarias para vivir de manera autónoma en sociedad; y debe ser afectivo, ya que sin afectos no hay aprendizaje significativo, la letra no entra con sangre, la letra entra con amor, con cariño, con ternura; es necesario cambiar la pedagogía tradicional por la pedagogía de la ternura y del amor.



La operacionalización de estas dos leyes pedagógicas, así como las principales relaciones que se establecen entre las diversas categorías, formando tríadas didácticas, implica analizar los siguientes **25 interrogantes o criterios fundamentales que definen la representación didáctica estructural del modelo pedagógico de una institución educativa:**

1. ¿Qué es educar?; ¿Por qué y para qué educamos?

2. ¿Cuáles son las semejanzas, diferencias y relaciones que se establecen entre instrucción, educación, formación y desarrollo?

3. ¿Cuáles son los principales problemas que debe saber solucionar el estudiante una vez graduado?

4. ¿Qué tipo de hombre y de mujer, de ciudadana y de ciudadano interesa formar? (Meta esencial de formación)

5. ¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener ese ser humano?

6. ¿Cómo debe ser?, ¿Cómo es?, ¿Cómo desea ser?, ¿Cómo puede ser?

7. ¿Cuáles son las teorías filosóficas, religiosas, sociológicas, psicológicas, neurológicas, pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas, pertinentes para implementar la propuesta formativa?

8. ¿Cuál es el rol del estudiante en su proceso de aprendizaje?

9. ¿Cuál es el rol del docente en el proceso de enseñanza?

10. ¿Cómo son relaciones pedagógicas entre estudiante, profesor y entorno?

11. ¿Quién predomina en el proceso? (Interacciones entre el educando y el educador)

12. ¿Cuál es el rol del directivo docente en el proceso gerencial de la educación?

13. ¿Cuál es el rol de la familia en el proceso formativo?

14. ¿Cuál es el rol de la empresa en el proceso de profesionalización?

15. ¿Cuál es el rol de la iglesia en el proceso de evangelización?

16. ¿Cuál es la concepción metodológica del aprendizaje, de la enseñanza, de la gerencia educativa, de la formación, de la profesionalización y de la evangelización?

17. ¿Cuál es el enfoque de los objetivos académicos?

18. ¿A qué ritmo se desarrolla el proceso de formación de acuerdo al contexto situacional de la institución? (Proceso de formación del ser humano)

19. ¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias? (Experiencias y contenidos curriculares)
20. ¿Cómo o con qué estrategias metodológicas? (Métodos y técnicas de enseñanza)
21. ¿Qué recursos didácticos se utilizan como soporte de los métodos de enseñanza?
22. ¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?
23. ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes? (Evaluación)
24. ¿Cuáles son las características de la clase en la propuesta pedagógica asumida?
25. ¿Cuál es el modelo (perfil) del docente en dicha propuesta?

La respuesta a estos interrogantes permite **estructurar didácticamente el modelo pedagógico de la institución en estos cinco componentes:**

1. Caracterización teórica y conceptualización
2. Justificación científica
3. Rol de los sujetos y concepción de la actividad que realizan
4. Enfoque de los componentes del proceso pedagógico
5. Núcleo central de la propuesta

5.2. ESTRUCTURA DIDÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

DENOMINACIÓN DE LA PROPUESTA QUE SE CONSTRUYE Y SE ASUME

TÍTULO DEL MODELO:____

I.- CARACTERIZACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUALIZACIÓN:

1.1-CONCEPTUALIZACIÓN, DISTINCIÓN Y RELACIÓN ENTRE INSTRUCCIÓN, EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y DESARROLLO.

1.2-CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLADOR (¿QUÉ ES EDUCAR?; ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ EDUCAMOS?)

1.3-PRINCIPALES PROBLEMAS QUE DEBE SABER SOLUCIONAR EL ESTUDIANTE UNA VEZ GRADUADO

1.4-CARACTERIZACIÓN DEL FUTURO EGRESADO (COMPETENCIAS, CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y VALORES QUE DEBE TENER. ¿CÓMO DEBE SER?, ¿CÓMO ES?, ¿CÓMO DESEA SER?, ¿CÓMO PUEDE SER?

II.- JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA:

2.1-FUNDAMENTO FILOSÓFICO, RELIGIOSO Y SOCIOLÓGICO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

2.2-ARGUMENTACIÓN DE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y NEUROLÓGICAS EN LAS QUE SE BASA LA PROPUESTA

2.3-FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA (MODELO DIDÁCTICO)

III.- ROL DE LOS SUJETOS Y CONCEPCIÓN DE LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN:

3.1-ROL DEL ESTUDIANTE

3.2-CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DEL APRENDIZAJE

3.3-ROL DEL DOCENTE

3.4-CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

3.5-ROL DEL DIRECTIVO DOCENTE

3.6-CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DE LA GERENCIA EDUCATIVA

3.7-ROL DE LA FAMILIA

3.8-CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DE LA FORMACIÓN

3.9-ROL DE LA EMPRESA

3.10-CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DE LA PROFESIONALIZACIÓN

3.11-ROL DE LA IGLESIA

3.12-CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DE LA EVANGELIZACIÓN.

IV.- ENFOQUE DE LOS COMPONENTES DEL PROCESO PEDAGÓGICO:

4.1-ENFOQUE DE LOS OBJETIVOS ACADÉMICOS

4.2-CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

4.3-CONCEPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

4.4-CARACTERÍSTICAS DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

4.5-ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

V.- NÚCLEO CENTRAL DE LA PROPUESTA:

5.1-CARACTERÍSTICAS DE LA CLASE EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA ASUMIDA

5.2-MODELO (PERFIL) DEL DOCENTE

BIBLIOGRAFÍA

Abreu Regueiro, Roberto (1994): Modelo teórico básico de la Pedagogía Profesional. CEPROF. ISPETP. La Habana.

Abreu Regueiro, Roberto (1996): La Pedagogía Profesional: un imperativo de la escuela politécnica y la entidad productiva contemporánea. Tesis de Maestría. CEPROF. ISPETP. La Habana.

Addine, Fátima. Diseño y Desarrollo Curricular. Material Básico del Curso de Maestría. IPLAC. La Habana. 1995

Addine, Fernández Fátima, Margarita González González, Carlos O. Garcel y otros (2000): Diseño curricular. IPLAC, Habana. Cuba.

Álvarez de Zayas, Carlos (1995): La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Álvarez de Zayas, Carlos (1996): Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana.

Álvarez de Zayas, Carlos (1999): Didáctica. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Álvarez Zayas, Rita M. (1997): Hacia un Currículum integral y contextualizado. La Habana.

Álvarez, Ilsa (1995): Perfeccionamiento de la formación de habilidades en la solución de problemas de Física para estudiantes de Ciencias Técnicas. Tesis de Maestría. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Ausubel, D. (1958): Theory and problems of child development. Grune Stratton. New

York.

Ausubel, D. (1963): The Psychology of Meaningful Verbal Learning. Editorial Grune, Stratton.

Ausubel, D. (1980): Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México, Ed. Trillas.

Bardisa, Ruiz Teresa (1997): Teoría y práctica de la micro política en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana # 15 Sep-Dic.

Baró Baró, Wildo (1997): La enseñanza problémica aplicada a la técnica. Editorial Academia. La Habana.

Bermúdez Morris, Raquel y Martín, Lorenzo (1996): Modelo Integral Educativo para el Crecimiento Personal (MEICREP). CEPROF. ISPETP. La Habana.

Bermúdez Morris, Raquel y otros (2002): Dinámica de grupo en Educación: su facilitación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Bermúdez Sarguera, Rogelio y Rodríguez Rebustillo, Marisela (1996): Teoría y metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Bravo Salinas, Néstor H. (1997): Pedagogía Problémica: acerca de los nuevos paradigmas en educación. Editorial TM. Convenio Andrés Bello. Colombia.

Brenson, Gilberto (1994): Adaptación laboral, seminario de integración. Albán. FICITED, Fundaempresa, fundación neo humanista. Fundación Carvajal.

Brito Abrahantes, Delfín M. (1994): Cómo desarrollar las asignaturas técnicas con un enfoque problémico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Cabrera, S. Ramón (1996): La escuela como proyecto. Revista Educación # 88 Mayo-agosto. Habana. Cuba.

Campechano Covarrubias, J. et al: (1998): "Conformación del campo problemático de la investigación educativa (...)" en Rev. La Tarea, No. 10/98, México, pp. 13-20.

Campistrous, Luis (1996): Aprende a resolver problemas aritméticos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1986): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, S. A, 1988.

Casanova, R. (1998): "Posgrados, investigación y desarrollo educativo" en Revista La Tarea No.10/98, México, pp. 28-37.

Castellanos Simons, Doris y otros (2002): Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional (1996): ¿Qué es un currículum abierto? La Habana.

Cepero, N (1985): Estudio de la aplicación de la enseñanza problémica en el tema de la Ley de Conservación de la energía, nivel medio. Tesis de Doctorado. ISP "Enrique José Varona". La Habana.

Chávez Rodríguez, Justo (1998): Los enfoques actuales de la investigación científico-educativa. Conferencia. ICCP. La Habana.

Chirino Ramos, M. V. (1997): ¿Cómo formar maestros investigadores? Curso 59, Pedagogía '97, Ed. Palcograf, La Habana.

Chomsky Noam, y Hernz Dieterich (1997): La sociedad global - Educación, mercado y democracia. Casa Editora Abril. Habana. Cuba.

Coll, César (1997): El marco curricular de una escuela renovada. Edit. Popular. España. 1997.

Colectivo de autores (1995): (Grupo Sección Currículo DIE-CEP). Investigando el currículo practicado. Santa Fe de Bogotá. Colombia.

Coll, César (1991): Psicología y currículo. Editorial Paidós. Madrid. España.

Comenio, Juan Amos (1922): Didáctica Magna. Editorial Rens. Madrid. España.

Concepción García, Rita (2004): Material básico del curso "La clase en el modelo pedagógico integral". Barranquilla.

Cortijo Jacomino, René (1996): Didáctica de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo. Tesis de Maestría. CEPROF. ISPETP. La Habana.

Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1985): Didáctica de la escuela media. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Davidov, Vasiliv. V. (1986): Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

De Zubiría Samper, Julián (1994): Los Modelos Pedagógicos. Fundación Alberto Merani. Bogotá.

De Zubiría Samper, Julián (2007): Modelos pedagógicos contemporáneos. Editorial Magisterio. Bogotá.

De Zubiría Samper, Miguel. Introducción a las pedagogías y didácticas contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual "Alberto Merani". Bogotá.

De Zubiría Samper, Miguel; y otros (2004). Pedagogía Conceptual. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual "Alberto Merani". Bogotá.

Delors, Jacques (1996): "La educación o la utopía necesaria", en informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Compendio, Ediciones UNESCO, Francia.

Dewey, John (1934): Democracia y Educación. Nueva York.

Diesterweg, Adolfo (1956): Obras pedagógicas escogidas. Editorial Uchpedguiz. Moscú.

Enciclopedia Microsoft Encarta (2007): Edición multimedia. Cía Microsoft. USA.

Fernández, Alejandra (1992): El currículum como proyecto educacional. Universidad Central de Venezuela.

Flores Ochoa, Rafael. Pedagogía del conocimiento. Editorial McGraw Hill.

Fraga, Rafael (1997): Metodología de las áreas profesionales. Soporte magnético. CEPROF. ISPETP. La Habana.

Fuentes González, Homero y Álvarez Valiente, Ilsa (1998): Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Galperin, P. Ya. (1986): Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la Psicología Pedagógica y de la Edades. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

García Batista, Gilberto y otros (2002): Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

García Hernández, Miguel y otros (1990): Métodos activos en la Educación Técnica y Profesional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

García Inza, M.L. (1999): Maestro investigador: Inteligencia, talento y creatividad para aprender y enseñar. Curso 42, Pedagogía ’99, Ed. Palcograf, La Habana.

García, Ramis Lizardo y otros (1996): Los retos del cambio educativo. Edit. Pueblo y Educación. 1996. Hab. Cuba.

Gardner, Howard (1993): La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo

deberían enseñar las escuelas. Ediciones Paidós. Traducción de Ferran Meler – Ortiz. Barcelona. España.

Gimeno Sacristán José (1988): El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid.

Gimeno Sacristán, José y A. Pérez Gómez (1990): La enseñanza: su teoría y su práctica. Ediciones Morata. Madrid.

Glaser, Robert (1988): "Las ciencias cognitivas y la Educación", en revista internacional de ciencias sociales, No. 115 UNESCO.

González Rey, F. (1997): Epistemología cualitativa y subjetividad, Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.

González Soca, Ana María y Reinoso Cápiro, Carmen (2002): Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Good, Thomas y Brophy, Jere (1995): Psicología educativa contemporánea. MacGraw – Hill. México.

Grishin, D. M. (1965): Acerca de los tipos y la estructura de las tareas docentes. Sovietskaia Pedagógica. No 3. Moscú.

Guevos, A. I. (1973): Los aspectos psicológicos de la síntesis de la enseñanza problémica y programada. Znanie. Moscú.

Hernández Mujica, Jorge Luis y Fernández, A. (1989): La aplicación de la enseñanza problémica en la Biología. Revista Educación. No 75. Octubre - diciembre. La Habana.

Hernández Rojas, Gerardo (1998): Paradigmas en psicología de la educación. Editorial Paidós Educador. México.

Hernández, R (1993): La utilización de métodos de enseñanza que estimulen la actividad de aprendizaje en la Geografía Escolar. ISP de Pinar del Río.

Hurlock, Elizabeth (1966): Principios del desarrollo infantil. Madrid. McGraw – Hill.

Ilienkov, E. V. (1968): Acerca de los ídolos y los ideales. Editorial Politzdat. Moscú.

Ilina, T. A. (1976): La enseñanza problémica. Concepto y contenido. En: Boletín de la Educación Superior. No 2. Moscú.

Klein, Stephen (1994): Aprendizaje, principios y aplicaciones. McGraw – Hill. Madrid. España.

Kopnin, P. V. (1961): La dialéctica como lógica. Editorial Escuela Superior. Kiev.

Krugliak, M. I. (1970): Los conocimientos y el aprendizaje. Narodnoie Obrazovanie. No 1. Moscú.

Kudriatsev, T. V. (1969): Acerca de la enseñanza problémica. 2da edición. Escuela Superior. Moscú.

Leontiev, A. M. (1959): Los problemas del desarrollo del psiquismo. Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas. Moscú.

Lerner, I. (1968): Las tareas en la enseñanza de la Historia. Editorial Prosveschenie. Moscú.

Lerner, I. (1976): Sistema didáctico de los métodos de enseñanza. Znanie. Moscú.

Lerner, I. (1981): Bases didácticas de los métodos de enseñanza. Moscú.

López Balboa, L. y C. Pérez Moya (1999): Maestro investigador: ¿Cómo lograrlo? Curso 26, Pedagogía ’99, Ed. Palcograf, La Habana.

Lozovaya, V. I. (1972): La utilización de las preguntas y los ejercicios problémicos para comprobar y evaluar los conocimientos de los alumnos. Tesis de Doctorado. Kazán.

Luz y Caballero, José de la (1835): Sobre el método de enseñanza en las escuelas Lancasterianas de Regla. En: Diario de La Habana. 21-01-1835. La Habana.

Machado, B. Ricardo (1988): Cómo se forma un investigador. Edit. Ciencias Sociales, Hab. Cuba.

Majmutov, Mirza I. (1970): La enseñanza problémica y sus particularidades. En: Pedagogía Soviética. No 9. Moscú.

Majmutov, Mirza I. (1977): Teoría y práctica de la enseñanza problémica. Editorial de la Universidad de Kazán.

Majmutov, Mirza I. (1983): La enseñanza problémica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Majmutov, Mirza I. (1986): Formas y métodos de la preparación y de la educación comunista de los alumnos de la Educación Técnica y Profesional. Editora Pedagógica. Moscú.

Martí Pérez, José (1975(a)): Obras Completas. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. T 13.

Martí Pérez, José (1975(b)): Obras Completas. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1975. T 11.

Martínez Llantada, Martha (1983): Fundamentos lógico – gnoseológicos de la enseñanza problémica. Tesis de Doctorado. ISP "Enrique José Varona. La Habana.

Martínez Llantada, Martha (1986): Fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza problémica. Curso pre - evento. Pedagogía 86. La Habana.

Martínez Llantada, Martha (1987): La enseñanza problémica de la Filosofía Marxista Leninista. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

Martínez Llantada, Martha (1993): Actividad pedagógica y creatividad. Palacio de las Convenciones. La Habana.

Martínez Llantada, Martha (1995): Creatividad y calidad educacional. Evento

Internacional Pedagogía 95. La Habana.

Martínez Llantada, Martha (1998): Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia. La Habana.

Matiushkin, A. M. (1972): Las situaciones problémicas en el pensamiento y en la enseñanza. Editora Pedagógica. Moscú. (Traducción al Español). La Habana.

Matiushkin, A. M. (1973): Las cuestiones teóricas de la enseñanza problémica. (Traducción al Español). La Habana.

Medina Gallego, Carlos (1997): La enseñanza problémica: entre el constructivismo y la educación activa. Editorial Rodríguez Quito. 2da edición. Colombia.

Michalko, M. (1998): "Formas creativas de energizar sus convecciones", en Rev. CINTERMEX, año 6, No. 32, julio-agosto, México, pp. 7-10

Minujín Zmud, Alicia y Mirabent Perozo, Gloria (1989): Cómo estudiar las experiencias pedagógicas de avanzada. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Narski, I. S. (1969): La contradicción dialéctica y la lógica del conocimiento. Nauka. Moscú.

Neuner, G. y otros (1978): Pedagogía. Editorial Libros para la Educación. La Habana.

Okón, V. (1968): Fundamentos de la enseñanza problémica. Editorial Instrucción Pública. Moscú.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (1995): Los métodos y procedimientos activos en la enseñanza de las asignaturas de la especialidad economía. Evento Internacional Pedagogía 95. La Habana. Cuba.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (1997(a)): La activación del proceso pedagógico profesional: un imperativo de la Pedagogía contemporánea en la escuela politécnica cubana. Evento Internacional Pedagogía 97. La Habana. Cuba.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (1997(b)): La activación de la enseñanza profesional: un imperativo de la Pedagogía contemporánea en la escuela politécnica cubana. Tesis de Maestría. ISPETP. La Habana.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (1998(a)): La Pedagogía Profesional: una realidad. Revista Latinoamericana Contexto y Educación. No. 51. Brasil. Abril – junio.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (1998(b)): La enseñanza problémica de la Contabilidad en las escuelas politécnicas de economía. Revista especializada Contabilidad e Información. Brasil. Septiembre.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (1999(a)): La Pedagogía Profesional: objeto de estudio y presupuestos básicos en el proceso pedagógico de las especialidades técnicas. Revista Latinoamericana Contexto y Educación. No. 53. Brasil. Enero - marzo.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (1999(b)): La enseñanza problémica en la formación de profesionales técnicos. Curso 25. Evento Internacional Pedagogía 99. La Habana. Cuba.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2000): La Pedagogía Profesional: objeto de estudio y presupuestos básicos en el proceso pedagógico de las especialidades técnicas. Revista Latinoamericana Contexto y Educación. No. 60. Brasil. Octubre - diciembre.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2001): La enseñanza problémica de la Contabilidad en la formación del Contador de nivel medio. Evento Internacional Pedagogía 2001. La Habana. Cuba.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2002): Metodología para la enseñanza problémica de la Contabilidad en la Educación Técnica y Profesional. Tesis de Doctorado. Universidad Pedagógica de Holguín. Cuba.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2004): Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases. Ediciones ASIESCA. Barranquilla. Colombia.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2004): Metodología del aprendizaje significativo, problémico

y desarrollador. Editorial Antillas. Barranquilla. Colombia.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2005): Modelos pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral. Editorial CEPEDID. Colombia.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2008): TEOPEDAGOGÍA. Hacia una teoría del aprendizaje divino. Editorial CEPEDID. Colombia.

Papalia, Diane; Wendkos, Sally (1995): Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. MacGraw – Hill. México.

Patiño Rodríguez, María del Rosario y otros (1996): El modelo de la escuela politécnica cubana: una realidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Pereda Rodríguez, Justo Luis (1993): Peculiaridades de la enseñanza problémica en la docencia de los fundamentos del Marxismo - Leninismo. Tesis de Doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Pérez Cota, D. (1988): Métodos de la enseñanza en la educación superior que contribuyen a la activación del aprendizaje. ISCAH. La Habana.

Pérez Rodríguez, G. et al (1996): Metodología de la Investigación Educacional, Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

Pérez, Lissett (1993): Formación de habilidades lógicas a través del Proceso Docente – Educativo de la Física General en carreras de Ciencias Técnicas. Tesis de Doctorado. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Piaget, J. (1976): Psicología y Pedagogía, México, Editorial Ariel.

Piaget, Jean (1976): Investigaciones sobre la contradicción. Siglo XXI. Madrid.

Rogers, C. (1961): El proceso de conversión en persona, Buenos Aires, Paidós, 1961.

Rogers, Carl (1991): Libertad y Creatividad en la Educación: Editorial Paidós. España.

Rousseau, Juan Jacobo (1970): Emilio. Editorial Porrúa, s.a. México.

Rubinstein, S. L. (1966): El proceso del pensamiento, La Habana, Editorial Universitaria.

Rul, Joan y otros (1992): Investigar para renovar en educación Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sarmiento Díaz, María Inés (1999): Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender. Psicología educativa y del aprendizaje. Universidad Santo Tomás. Colombia.

Savater, Fernando (1998): El valor de educar. Editorial Planeta Colombiana, s.a. 9ª edición. Colombia.

Schiefelbein, Ernesto (1997): La gestión de una escuela adecuada para el siglo XXI. Educación Hog. Revista de la Conf. Interamericana de Educación. Católica. No. 131 Julio-Sep. Sta Fe de Bogotá.

Silvestre Oramas, Margarita (1999): Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Silvestre Oramas, Margarita y Zilberstein Toruncha, José (2000): ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE. México.

Silvestre Oramas, Margarita y Zilberstein Toruncha, José (2000): Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE. México.

Silvestre Oramas, Margarita y Zilberstein Toruncha, José (2002): Hacia una didáctica desarrolladora. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Skatkin, M. N. (1971): Perfeccionamiento del proceso de enseñanza. Pedagogía. Moscú.

Stenhouse, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Colección Pedagogía. Madrid.

Talízina, Nina (1984): Conferencias sobre la enseñanza en la educación superior. La

Habana.

Talízina, Nina (1987): La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Universidad de La Habana. MES.

Tausch, R. y Tausch, A. M. (1981): Psicología de la educación. Herder. Barcelona.

Tomilson, Peter (1984): Psicología educativa. Pirámide. Madrid. España.

Torres Fernández, Paúl (1993): La Enseñanza Problémica de la Matemática del nivel medio general. Tesis de Doctorado. ISP "Enrique José Varona". La Habana.

Turner Martí, Lidia y Chávez Rodríguez, Justo (1989): Se aprende a aprender. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Ushinski, K. D. (1957): Obras completas. T. 3. Editorial Leningrado. Moscú.

Varela, Félix (1962): Discurso pronunciado con motivo de su ingreso a la Sociedad Patriótica. Editorial Universidad de La Habana.

Varona, Enrique José (1948): Escritos sobre educación y enseñanza. Editorial Universidad de La Habana.

Vasco Montoya, Eloísa. Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. Santa Fe de Bogotá. Colombia. (s/f)

Vela Meza, Patricia (1998): La reconstrucción de la cultura en el aula: estrategia para favorecer el aprendizaje significativo en el CETYS. En: http://www.mxl.cetys.mx/info/dired/dcsa3.html.

Vergasov, V. M. (1977): La enseñanza problémica en la educación superior. Editorial de la escuela superior. Kiev.

Vigotsky, L. S. (1960): Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ciudad de la Habana, Editorial Científico Técnica, 1987.

Vigotsky, L. S. (1987): Historia de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico – Técnica. La Habana.

Vigotsky, L. S. (1981): Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Woolfolk, Anita (1996): Psicología educativa. Prentince – Hall. México.

Zhuikov, S. F. (1966): El problema de la activación de los alumnos en la psicología de la enseñanza y de la educación. Sovietskaia Pedagógica. No 1. Moscú.

Zilberstein Toruncha, José y Silvestre Oramas, Margarita (2002): Hacia una Didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Zilberstein Toruncha, José y Valdés Veloz, Héctor (1999): Aprendizaje escolar y calidad educacional. Ediciones CEIDE. México.

Zilberstein Toruncha, José; Portela, R. y MacPherson, M. (1999): Didáctica integradora de las Ciencias. Experiencia cubana. Editorial Academia. La Habana.

Zuyeba, N. (1970): El sistema de tareas como medio para elevar la eficiencia de la enseñanza de la Química. Tesis de Doctorado. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Moscú.